

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Gabriel Claveria e Souza

A INSERÇÃO DOS EXCLUÍDOS:

História da População Negra no currículo de História no

Ensino Médio

Rio de Janeiro
2024

Gabriel Claveria e Souza

**A INSERÇÃO DOS EXCLUÍDOS:
História da População Negra no currículo de História no Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dr.^a Esther Kuperman

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729	<p>Souza, Gabriel Claveria e</p> <p>A inserção dos excluídos : história da população negra no currículo de história no ensino médio / Gabriel Claveria e Souza. - Rio de Janeiro, 2024.</p> <p>87 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.</p> <p>Orientador: Esther Kuperman.</p> <p>1. Relações étnico-raciais. 2. História (Ensino médio) - Estudo e ensino. 3. Negros - Brasil – História. 4. Educação decolonial. 5. Negros - Identidade racial. 6. Oficina pedagógica. 7. Sequência didática. I. Kuperman, Esther. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p>CDD 305.8</p>
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Gabriel Claveria e Souza

**A INSERÇÃO DOS EXCLUÍDOS:
história da população negra no currículo de História no Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 24 / 09 / 2024.

Banca Examinadora:

Dra. Esther Kuperman (Orientador)
Colégio Pedro II

Dra. Maria Teresa Toríbio Brittes Lemos (membro externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Dr. Rogerio Mendas Lima (membro interno)
Colégio Pedro II

Dr. Lincoln Tavares da Silva (suplente externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Christine Sertã Costa (suplente interno)
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2024

RESUMO

SOUZA, Gabriel Claveria e. **A inserção dos excluídos:** História da População Negra no currículo de História no Ensino Médio. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

O currículo de História ainda está distante da realidade da maioria dos alunos de educação básica, no Brasil, principalmente dos discentes negros. Atualmente o processo de inclusão está mais favorável, devido às novas políticas educacionais e melhores condições práticas para construção de uma Identidade. A dissertação utiliza os conceitos da Pedagogia Decolonial e das Relações étnico-raciais para realizar o presente estudo e indica o uso de material didático próprio em oficinas pedagógicas para a construção de conhecimentos históricos significativos aos alunos de 3º ano do ensino médio regular noturno, do Colégio Estadual Doutor João Gomes de Mattos Sobrinho, em Inoã, Maricá-RJ. A temática da História da população negra no Brasil, no século XX, será trabalhada com estes, através de material didático próprio a ser construído pelo docente/pesquisador. A metodologia terá características de pesquisa-ação. O objetivo é contribuir na construção da Identidade de alunos negros dentro do processo de ensino aprendizagem em História, no ensino médio e criar as condições necessárias para contribuir com uma educação antirracista. A sequência didática se dará com questionário socioeconômico e étnico-racial aos alunos, aplicação das oficinas com material didático próprio sobre a temática da História da população negra no Brasil no século XX e por fim, entrevistas semiestruturadas como forma de avaliar todo o processo e as contribuições na construção de Identidade.

Palavras-chave: pedagogia decolonial; relações étnico-raciais; oficinas pedagógicas; identidade.

ABSTRACT

SOUZA, Gabriel Claveria e. **A inserção dos excluídos:** História da População Negra no currículo de História no Ensino Médio. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

The History curriculum is still far removed from the reality of the majority of students in basic education students in Brazil, especially black students. Currently, the inclusion process is more favorable, due to new educational policies and better practical conditions for building an identity. The research uses concepts of Decolonial Pedagogy and Ethnic-Racial Relations to carry out this study and indicates the use of its own didactic material in pedagogical workshops for the construction of meaningful historical knowledge for third-year students at the regular evening High School students at Colégio Estadual Doutor João Gomes de Mattos Sobrinho, in Inoã, Maricá-RJ. The theme of the History of the black population in Brazil, in the 20th century will be worked on with them, using their own didactic material to be built by the teacher/researcher. The methodology will have the characteristics of action research. The aim is to contribute to the construction of the identity of black students within the teaching-learning process in History at High School and to create the necessary conditions to contribute to an anti-racist education. The didactic sequence will happen with a socio-economic and ethnic-racial questionnaire for the students, application of the workshops with their own didactic material on the subject of the history of the Black population in Brazil in the 20th century and, finally, semi-structured interviews as a way of evaluating the whole process and the contributions to the construction of identity.

Key words: decolonial pedagogy; ethnic-racial relations; pedagogical workshops; identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contestado	22
Figura 2 – Revolta da Chibata	26
Figura 3 – João Cândido	27
Figura 4 – Militantes da Frente Negra Brasileira em uma delegação da entidade	31
Figura 5 – Festa de aniversário da Frente Negra Brasileira em 1935	32

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 INTRODUÇÃO	9
3 REVOLTAS POPULARES NO INÍCIO DO BRASIL REPÚBLICA	21
4 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NO BRASIL REPÚBLICA	29
5 O PRECONCEITO NO BRASIL E O RACISMO ESTRUTURAL	41
6 ANÁLISE DOS DADOS	51
6.1 Análise do questionário socioeconômico e étnico-racial	51
6.2 Análise das oficinas pedagógicas	54
6.3 Análise das entrevistas individuais	59
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-RACIAL	79
APÊNDICE B – OFICINAS	81
APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	87

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é qualitativa e possui elementos de pesquisa-ação. Realizada no Colégio Estadual Doutor João Gomes de Mattos Sobrinho, em Inoã-Maricá. O público-alvo são as turmas de terceiro ano do ensino médio, do turno noturno. A amostra da pesquisa se concentrará nos alunos desta turma que sejam pretos, pardos ou mesmo brancos que se interessem pela temática e que se inscrevam para participar das oficinas pedagógicas sobre História negra, que ocorrerão na própria escola. O estudo trata de uma pesquisa historiográfica do “professor/pesquisador” para a construção do produto educacional, o resultado norteará a indicação do material didático sobre a História da população negra no Brasil República. Os instrumentos de coleta de dados constam de questionário fechado pré-oficinas, acompanhamento e desenvolvimento das oficinas pedagógicas com aplicação do material didático e entrevista semiestruturada pós-oficinas. A metodologia de análise dos dados fundamenta-se na obra de Laurence Bardin, intitulada “Análise do Conteúdo”, de 1977. Após a conclusão pretende-se, como resultado final, contribuir, com os alunos participantes, para construção da Identidade negra. Entende-se que o material didático trabalhado durante as oficinas pedagógicas possa agregar conhecimento ao grupo, na luta por uma educação antirracista.

2 INTRODUÇÃO

Com a vivência e a experiência adquiridas nos últimos anos nas escolas públicas de educação básica podemos constatar que o currículo na disciplina de História segue os modelos tradicionais, identificados com práticas anteriores e conservadoras.

Essa problemática é analisada e estudada, visando construir uma educação inclusiva e de qualidade. Considerando que o currículo tem sua história e é determinado socialmente, através dele se traduzem conceitos de mundo e sociedade. Nesse sentido, o currículo pode ser um artefato social e cultural que contribui na construção de identidades, significações, representações e concepções de mundo (Melo; Ribeiro, 2019).

Constatada a problemática, a questão apresenta o problema de pesquisa: como desenvolver um diálogo mais efetivo entre o ensino de História, no ensino médio, com a compreensão da realidade que cerca os alunos do ensino público, em sua maioria de pretos e pardos? A disciplina de História acaba se tornando um estudo desinteressante, distante e sem significado à boa parte dos alunos, principalmente levando-se em consideração as escolas públicas que atendem aos mais pobres, muitas vezes negros e populações periféricas. Uma escola sem conexão com a realidade do aluno acaba se tornando um fator de evasão escolar.

Faz-se cada vez mais necessário pensar e repensar o que se ensina nas escolas de educação básica. Não se trata de apenas seguir um “Currículo Mínimo” oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), por exemplo, e esperar que os alunos gostem, se interessem e identifiquem elementos históricos que façam sentido a eles. É fundamental que se organize conteúdos e abordagens que consistam na História e cultura dos alunos para que tenhamos mais relação com seus cotidianos e realidades.

Segundo Brodbeck (2012) através de suas experiências que o aluno pode incorporar com propriedade os saberes escolares, melhorando sua compreensão do mundo e ampliando sua ação e interação social, contribuindo na construção de sua identidade. O atual projeto propõe desenvolver uma abordagem que atenda aos interesses da população escolar e se aproxima da realidade cotidiana do aluno da educação básica de escola pública.

O Colégio Estadual Doutor João Gomes de Mattos Sobrinho localiza-se no distrito de Inoã, no município de Maricá, próximo a duas comunidades carentes. A maioria de seus alunos são oriundos de famílias pobres, periféricas e negras. Possui turmas apenas de ensino médio regular, e tem como público dominante jovens de 15 a 19 anos de idade.

A realidade das turmas que trabalho me ajudam a refletir sobre a educação. De acordo com Gomes (2012) quanto mais se amplia o direito à educação, se universaliza a educação básica e se democratiza o ensino superior, mais os sujeitos antes invisibilizados chegam com seus conhecimentos, demandas e valores, questionando os currículos postos e exigindo propostas emancipatórias. O processo educacional básico se ampliou nas últimas décadas no Brasil, oferecendo através de legislação, vagas que garantem que todos tenham acesso à educação pública básica.

Porém essa ampliação precisa passar por um processo de reformulação curricular e de abordagens, para que estas pessoas antes invisibilizadas agora possam ter suas demandas assistidas e contempladas. Não basta colocar alunos pobres e negros na escola, mas possibilitar uma escola capaz de atender suas necessidades.

Associando ainda escola e currículo em História para o ensino médio, de acordo com Melo e Ribeiro (2019, p. 1786) “[...], o problema não está no ensino dos conteúdos, do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas de ser acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola.”

Outro desafio posto nos tempos atuais é o “Novo” Ensino Médio, disposto na Lei nº 13.415/2017. Esta reforma flexibiliza o currículo e os conteúdos que serão ensinados aos alunos, diminui drasticamente a oferta das 13 disciplinas tradicionais, principalmente as de Ciências Humanas, ao longo dos três anos do ciclo e dá novo peso ao ensino técnico e a novas disciplinas que se apresentam falsamente como mais modernas e atuais.

Grande parte dos docentes é favorável a repensar o currículo, e a disposição do ensino médio tal qual era. Mas uma mudança vertical, especialmente com aspectos mercadológicos, não ajuda a qualidade do ensino, especialmente nas áreas de Ciências Humanas. Aprofunda o abismo entre escolas particulares e públicas.

Deve-se enfatizar que na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, o “novo” ensino médio precariza os tempos de aula de todas as disciplinas tradicionais, principalmente as de Sociologia e Filosofia, e introduz “novas disciplinas” às quais os professores com suas formações tradicionais não possuem condições intelectuais para trabalhar.

De acordo com Sússekind (2017) esta reforma busca uma flexibilização que unifica, uma igualdade que hierarquiza. É um currículo que não atende à diferença, apenas a racionalidade gerencial. Essa reforma atenta contra o avanço da educação, do respeito à diferença e da democracia.

A proposta deste estudo é possibilitar a construção de outros conhecimentos, que precisam estar em sintonia com as demandas e as histórias de vida dos estudantes, que são bastante variadas. Aliar os conteúdos e os tempos históricos trabalhados no currículo, com as demandas e anseios dos mais variados grupos inseridos na escola pública é o desafio proposto pelo presente trabalho, contrariando justamente a proposta de “renovação” do “Novo” Ensino Médio.

Para que isso ocorra se faz necessária também formação profissional adequada aos docentes para que eles entendam a relevância destes outros conhecimentos em sala de aula e que possuam capacidade de buscar e pesquisar sobre esses variados conhecimentos. Se faz fundamental que se tenha materiais didáticos ou paradidáticos que possibilitem a construção dessas Histórias que normalmente são negadas ou esquecidas propositalmente.

A formação acadêmica em História foi durante muitos anos excludente quanto aos conhecimentos de História da África e cultura afro-brasileira. Na minha própria formação apenas uma única disciplina de História da África foi ofertada na Universidade Federal Fluminense enquanto lá cursei licenciatura. E mais, esta disciplina era recente, sendo ofertada pela primeira vez a partir de 2009. De modo geral, quando a África era citada era pela exploração dos europeus, pela pobreza e subdesenvolvimento. Traçando um paralelo, vemos também uma exclusão dos conhecimentos a respeito da História Oriental, principalmente nos períodos antigo e medieval. Na minha formação nenhuma disciplina foi ofertada nessas áreas. O que se percebe é uma formação acadêmica eurocêntrica, que apenas nos últimos anos tem se modificado, mas ainda de maneira lenta.

A Lei nº 10.639/2003 foi um grande marco para fazer com que a História africana e afro-brasileira fosse contemplada no currículo escolar, principalmente nas áreas de Literatura e História, mas não proibindo suas abordagens em todas as disciplinas da educação básica. No próprio caput do artigo 26-A e parágrafo 1º da referida lei é clara a importância de se trabalhar entre outras coisas “a luta dos negros no Brasil”, “o negro na formação da sociedade brasileira” e “a cultura negra brasileira” (Brasil, 2003). E mais, a lei também alcançou as Universidades, que conforme dito no parágrafo anterior, negligenciava a História africana e afro-brasileira.

Contribuindo para o cumprimento da referida lei, se faz cada vez mais necessária a produção de materiais que contemplem a História da população negra no Brasil. Retomando a realidade da escola pública a qual trabalho com ensino médio, é relevante que se aborde o currículo de História do Brasil sob a perspectiva das pessoas negras.

Na terceira série do ensino médio o “Currículo Mínimo” oferecido pela Seeduc em História do Brasil é basicamente sobre “República Velha”, o Brasil no contexto da Guerra Fria e “Brasil Contemporâneo”, sempre com habilidades e competências voltadas para noções econômicas e políticas, excluindo-se a importância de se trabalhar uma História Social, cultural e do cotidiano do brasileiro, conforme pode ser verificado em seu site, na área de currículo mínimo (Rio de Janeiro, 2012).

Analisando também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se encontra, a partir da página 561 que trata das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, referência sobre História ou Cultura afro-brasileiras. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino médio, anterior à própria Lei nº 10.639/03, já se percebe uma clara orientação para as Ciências Humanas na preocupação em se trabalhar com os conceitos de Identidade, Sociedade e Cultura (Brasil, 2000).

Nesse sentido, o presente trabalho está preocupado em pesquisar e contribuir com uma educação em História pautada na construção de Identidade negra, que traga significados reais aos alunos periféricos e negros que compõem a maioria da realidade do ensino público, mais especificamente na escola em que atuo.

O estudo se propõe a construir um material didático impresso da História da população negra no Brasil em alguns momentos do século XX, como Produto Educacional, buscando assim, narrativas que contribuam para a formação da Identidade negra aos alunos do 3º ano do ensino médio, turno noturno, da escola em que atuo.

Devido à precariedade da formação docente nessas temáticas, o material elaborado pode contribuir para sua utilização até mesmo por esses profissionais, fazendo com que os conhecimentos a respeito da História da população negra no Brasil sejam contemplados minimamente. Os estudantes de 3º ano de ensino médio são o foco deste estudo, mas para além disso, mesmo os professores que não possuem familiaridade com o tema podem se utilizar deste afim de contribuir com o processo de construção da Identidade, em respeito às diferenças e de resgatar e valorizar as narrativas esquecidas pela nossa História.

Para realizar este trabalho desenvolvemos objetivos que atendem às propostas contidas na problemática. Assim, o objetivo geral contribui para a construção da Identidade de alunos negros dentro do processo de ensino-aprendizagem em História, no 3º ano do ensino médio, através de material didático impresso elaborado pelo “professor-pesquisador”, e aplicado através de oficinas pedagógicas com esta finalidade.

Também objetivamos analisar o perfil socioeconômico e étnico-racial dos alunos selecionados para a pesquisa, bem como elaborar material didático impresso sobre a temática da História da população negra no Brasil em determinados momentos do século XX, aplicando-o aos discentes selecionados através de oficinas pedagógicas e finalmente avaliar de que maneira o material didático e sua aplicação contribuíram para a construção da Identidade e em uma educação antirracista.

De acordo com a proposta apresentada na Introdução, percebe-se a importância de que as escolas, principalmente as públicas, estejam cada vez mais em sintonia com as temáticas e demandas da atualidade, que são muitas vezes trazidas pelos jovens que são estudantes.

De acordo com informações de periódicos, vemos diariamente casos de injúria racial ou racismo contra a população negra sendo realizados, e normalmente com pouca punição aos praticantes dos crimes.

As escolas reproduzem os dilemas e problemas que são estabelecidos na sociedade. Assim, se faz urgente que esta mesma escola busque soluções aos problemas sociais ou pelo menos discuta-os a fim de esclarecer e educar para novos hábitos e valores. Para Gomes (2003, p. 77) “A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas”.

A escola precisa contemplar conteúdos que discutam questões sociais, étnico-raciais, identitárias e cotidianas. Os colégios precisam estar atentos em atender as demandas sociais que chegam a cada dia. Uma delas é a questão do negro na sociedade.

Na escola em que atuo, percebo claramente uma população jovem e negra que está à margem de diversos processos sociais. Pessoas muitas vezes sem consciência de sua Identidade. A motivação deste estudo se dá em usar a escola e seus conteúdos e processos internos em favor desta população que não é simples parcela da sociedade, mas maioria da população brasileira e significativa nas escolas públicas.

A construção de material didático sobre a História negra no Brasil, e sua devida aplicação em escola pública, conforme objetivo geral deste trabalho, faz jus à relevância profissional e social necessária nos dias de hoje.

Também deve-se destacar a Lei nº 10.639/2003 que exige a contemplação da História afro-brasileira no ensino de História, na educação básica. Como coloca Fernandes e Souza (2016) as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não devem ser vistas como acréscimo de conteúdo

ou disciplinas específicas, mas sim como uma necessidade de releitura de disciplinas, de conteúdo, de posturas, de paradigmas e de visões sobre o currículo.

O material didático proposto busca preencher uma lacuna na História brasileira, abordar a História dos negros neste país, que atualmente não é atendida e sim, negligenciada. Também se pauta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que sugerem que os currículos das Ciências Humanas no ensino médio deem importância às noções de Identidade, Sociedade e Cultura.

Assim como nas escolas, a educação em nível superior também precisa estar em consonância com as demandas sociais. Os estudos acadêmicos precisam estar em sintonia com questões que impactam diretamente a sociedade, propondo soluções, críticas ou reflexões sobre estas variadas temáticas. Esse trabalho atua no campo de estudo da Decolonialidade: um movimento acadêmico recente, principalmente no Brasil, que busca romper com a produção de conhecimento dentro de uma perspectiva colonial, dos exploradores, e pretende dar voz aos explorados e colonizados, trazendo este movimento para a escola. Dentro disto busca-se trabalhar com o conceito de Pedagogia Decolonial, que seriam:

Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde. Aquelas pedagogias evidenciadas nos trabalhos “casa adentro” de muitos intelectuais-líderes afroamericanos e indígenas, e aquelas pedagogias que também, e seguindo as ideias de Dussel (1993, p. 75), se comprometem e poderiam se comprometer com a racionalidade do Outro (Walsh, 2009, p. 27-28).

A relevância desta dissertação encontra-se na contribuição para os estudos decoloniais, tão importantes e ainda pouco presentes na academia brasileira. Busca reafirmar a importância dos estudos das relações étnico-raciais, e se difere de tantos outros já que alia o conhecimento acadêmico e teórico a uma imersão empírica, em sala de aula, na rede pública de educação básica.

Os estudos sobre Decolonialidade contribuem para um novo olhar sobre os conhecimentos trabalhados na escola e o currículo que muitas vezes são seguidos pelos profissionais da educação. A proposta decolonial na educação rompe, de imediato, com um currículo eurocêntrico, e traz para o ambiente escolar novas abordagens epistemológicas. Para Ribeiro e Melo (2019) o currículo envolve questões complexas que não se limitam ao conhecimento, mas também contribui para o funcionamento escolar e na formação das

subjetividades e identidades sociais e culturais. Além disso, a análise decolonial está relacionada aos aspectos de dominação, opressão e negação.

Quando pensamos em Pedagogia Decolonial, pensamos na superação da dominação de um currículo que divide e hierarquiza populações. Buscamos protagonizar as subjetividades e as identidades que foram historicamente marginalizadas. Outro referencial para esta pedagogia é Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 83) quando escrevem:

O dossiê apresenta questões diversificadas e tendências que estão afinadas com a proposição teórica decolonial, pois quando fazem referência a educação popular, a educação indígena, a educação em comunidades amazônicas, sobre tradições orais, memórias e patrimônios afro-brasileiros, alguns textos formulam e analisam pedagogias além dos sistemas educativos hegemônicos e dialoga com experiências críticas e políticas enraizadas nas lutas e práxis dos colonizados pela modernidade.

Desta maneira, trazer uma perspectiva pedagógica decolonial nesta pesquisa é trazer paradigmas que vão além dos sistemas educativos hegemônicos. Poder vivenciar uma escola que dê importância e voz aos que historicamente foram esquecidos propositalmente. A Pedagogia Decolonial contribui para uma práxis orientada pelo questionamento, transformação, intervenção, ação, e criação de condições radicalmente diferentes do que está posto (Walsh, 2009). Sendo assim o uso do conceito de pedagogia Decolonial evidencia a importância de não se trabalhar com o tradicional, somente com o que atualmente é feito. É uma pedagogia rebelde, que busca a mudança e o protagonismo dos excluídos. É uma educação que busca contribuir para a formação de identidade dos povos historicamente marginalizados.

As relações étnico-raciais neste trabalho priorizam a questão negra e suas Histórias e culturas que remetem à África e à afro-brasilidade. Estudar História significa contemplar todos os segmentos étnico-raciais e trabalhar de igual para igual. Como já vimos na Pedagogia decolonial, o currículo atual é eurocêntrico e as narrativas privilegiadas e hegemônicas são as europeias, a do colonizador.

Deve-se destacar a importância dos marginalizados historicamente. Citando Munanga (2015, p. 25):

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de

ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

As observações de Kabengele Munanga fazem sentido se analisarmos a realidade do ensino de História africana e afro-brasileira no Brasil de hoje. Precisamos parar de trabalhar esses conhecimentos de maneira superficial e distorcida nas escolas. Há de se fazer um debate intenso e necessário sobre as relações étnico-raciais no Brasil, as consequências da escravidão negra até o século XIX e o mito da democracia racial implementado o século XX.

Outro referencial relevante é apresentado por Gomes (2005). Segundo a autora, no país sempre se negou a existência do racismo e do preconceito racial, contribuindo para uma visão mítica de democracia racial. Porém várias pesquisas atestam que, no cotidiano, no mercado de trabalho, nas oportunidades de acesso à educação e em outras situações os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. Nisto também se insere os currículos escolares quanto à História africana e afro-brasileira, que devido ao tratamento depreciativo ou a ausência são também demonstrações de racismo.

Gomes é assertiva quando trata da questão do racismo e dos preconceitos formados no Brasil contra o negro. Uma educação que se estabeleça no campo do combate às hegemonias precisa propor materiais e mecanismos para tratar esses assuntos. As relações étnico-raciais são desiguais no Brasil, e parte disso se dá pelo histórico negro esquecido propositalmente ou por falta de conhecimento.

O conceito é complexo, considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a História, a cultura e a vida dos negros no Brasil como étnico-racial, portanto é importante nos atermos ao conceito étnico-racial, para que não simplifiquemos e fiquemos presos ao conceito de raça, que inclusive sofre inúmeras críticas no campo antropológico, mas que também não trabalhem apenas com o conceito de etnia, tendo em vista que no Brasil o preconceito é muito ligado ao fenótipo, dado pelo próprio nome de racismo (Gomes, 2012).

Um dos objetivos deste estudo é proporcionar no ambiente escolar a construção de Identidade, neste caso particular a Identidade Negra. No Brasil os negros vivem uma sociedade racista e preconceituosa devido principalmente à sua formação histórica.

De acordo com Fanon (1952) a civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial. Houve esforços históricos para que o negro não se perceba como

negro, não busque sua identidade e não se fortaleça enquanto grupo com interesses específicos, principalmente na busca por igualdade.

Segundo Fernandes e Souza (2016, p. 106), “Identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Ou seja, o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros”.

Esse processo de construção precisa passar pela escola. O ambiente escolar precisa fortalecer e esclarecer a importância da Identidade, não somente com aspectos do corpo e cor de pele, mas em aspectos antropológicos, sociológicos e históricos.

Alguns questionamentos levantados por Munanga (1999) são relevantes para pensarmos esse processo de construção. Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços?

“Na sua retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados enfatizam, entre outros, a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania” (Munanga, 1999, p. 122-123). Os movimentos citados abordam a importância de que cada grupo respeite sua imagem coletiva, valorizando-a sem detrimento às dos outros.

Deve-se incentivar e fortalecer os instrumentos de construção de Identidade negra tão importantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária entre os variados grupos étnico-raciais.

Ainda de acordo com Munanga (1999) mesmo diante de todos resultados positivos adquiridos pelo movimento negro, nas últimas décadas do século XX, os negros ainda precisam de muita luta e construção frente aos desafios da atualidade.

Esta dissertação é um estudo qualitativo e este método gerou várias contribuições no processo educacional, reconfigurando a compreensão da aprendizagem, das relações nas instituições de ensino, no cumprimento das exigências de uma educação digna e para todos (Zanette, 2017).

Abordamos a educação e principalmente a construção da Identidade Negra, para apresentar a importância de reformulações no currículo de História no ensino médio e no combate ao racismo e ao preconceito. De acordo com Gatti e André (2011), a pesquisa qualitativa em educação está vinculada à compreensão dos processos de produção do fracasso

escolar, que passa a ser estudado sob diversos olhares; o entendimento de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos; e discussão sobre a diversidade e a equidade, destacando a importância dos ambientes escolares e comunitários.

Seguimos neste estudo as primeiras três etapas de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005) que consistem em implantar uma melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; e avaliar os resultados desta ação.

Os procedimentos metodológicos apontaram para uma amostra constituída de 33 alunos matriculados nas turmas de 3º ano do ensino médio do turno noturno da referida escola, e que frequentaram as aulas de História. Esta amostra se concentrou no trabalho com alunos negros, pardos ou que possuam interesse na abordagem da História da população negra, na disciplina de História.

A pesquisa consistiu em oficinas pedagógicas na temática da História da população negra no Brasil, com material próprio desenvolvido pelo “professor/pesquisador”, e para tanto os alunos denominados de amostra, precisaram passar por um processo de inscrição, pautado em dados levantados anteriormente através de questionário específico.

Foram incluídos neste estudo todos os alunos com 18 anos ou mais que seguindo o critério de se considerarem pretos ou pardos, ou mesmo brancos com interesse no trabalho a ser executado, se inscreveram para participar das oficinas pedagógicas sobre a temática da História da população negra no Brasil. Também é relevante como critério de inclusão que estes alunos cumpram ao menos 75% de frequência nos encontros das oficinas pedagógicas para que possam ser avaliados os impactos destas em seus processos de ensino-aprendizagem.

Foram excluídos os alunos que mesmo inscritos, não cumpriram a frequência desejada de 75% nas oficinas pedagógicas. Este critério é fundamental, pois a avaliação dos impactos das oficinas aos alunos precisa de frequência e participação dos discentes no decorrer do processo.

Esta pesquisa não proporcionou riscos, mas apenas possíveis constrangimentos de ordem psicológica, que não foram identificados durante o desenvolvimento e coleta de dados. Os alunos selecionados responderam um questionário socioeconômico e étnico-racial. Durante a aplicação das oficinas pedagógicas se expuseram de forma significativa sobre a temática negra e incorreram em opiniões e relatos pessoais. Ao fim, alguns foram entrevistados, para que pudéssemos saber quais os impactos das oficinas e dos materiais trabalhados em seus processos de ensino-aprendizado.

Para reduzir estes possíveis riscos emocionais e psicológicos o professor/pesquisador sempre respeitou os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos indivíduos inseridos na pesquisa. Assegurar ou a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico. Garantiu a não violação e a integridade dos documentos e informações amostradas nas coletas de dados. Limitou o acesso às informações apenas pelo tempo, quantidade e qualidade específicas para a pesquisa. Esteve atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto que apareceram. Garantiu o acesso aos resultados individuais apenas aos envolvidos diretamente. Minimizou desconfortos, garantindo local reservado e individualizado, e liberdade para não responder questões que fossem encaradas como constrangedoras pelos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Os benefícios deste estudo contribuíram para fortalecimentos dos traços identitários entre os envolvidos. As oficinas e os materiais abordados apresentam uma História narrada e feita por pessoas negras no Brasil, isso auxilia em uma educação antirracista e ajuda à representatividade negra.

Os benefícios inclusive extrapolam aos envolvidos diretamente, pois toda a comunidade escolar poderá sentir os efeitos. Os discentes poderão conscientizar e instrumentalizar os valores adquiridos em suas famílias, amigos, locais de trabalho e vizinhança. Conseguirão também ter uma nova visão da História do Brasil, menos embranquecida e valorizando as muitas contribuições negras para a construção de nossa nação.

Este estudo seguiu as etapas exigidas para a construção dos objetivos com coleta de dados através de questionário fechado, pré-oficinas; desenvolvimento e acompanhamento das oficinas pedagógicas; e entrevista semiestruturada após as oficinas.

O primeiro instrumento objetivou traçar características socioeconômicas e étnico-raciais dos alunos que foram envolvidos no estudo, até mesmo como forma de seleção destes. Desta forma pudemos ter mais conhecimento a respeito das realidades dos alunos que participaram da pesquisa e de que maneira aproveitaram a aplicação do material elaborado.

Em seguida vieram as oficinas e toda a aplicação e discussão a respeito do material didático. Esta pesquisa teve como um dos objetivos mudar a forma e o conteúdo da abordagem sobre a História brasileira em turmas de 3º ano do ensino médio através de oficinas pedagógicas. Além da temática, a forma também foi importante. Essa metodologia no

processo de ensino-aprendizagem promoveu uma intensa participação dos alunos, e valorizou não só a linguagem e conteúdos acadêmicos, mas também o senso-comum e as experiências dos discentes.

Interessa-nos demonstrar que esse dispositivo, apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino (em nosso caso, o ensino fundamental e o ensino superior em atividade de extensão) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem – e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola (Moita; Andrade, 2006, p. 16).

Foi significativo compreender que as oficinas pedagógicas possibilitaram o uso de vários recursos dentro de suas aplicações, a franca discussão sobre os saberes e facilitou o processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia é um espaço de construção coletiva de saberes, de análises da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos (Candau, 1999).

De acordo com Frigério (2020, p. 50) “as oficinas e o trabalho em campo permitem a relação entre a teoria e a prática. O professor media o processo, mas o aluno não é mero receptor de informações, ele contribui e colabora para o desenvolvimento das atividades”.

As oficinas aconteceram em etapas: primeiro o momento de aproximação e sensibilização para o tema proposto; em seguida faz-se o aprofundamento e construção dos conhecimentos propostos através de leituras e discussões a respeito; para que enfim se conclua com a produção e culminância de determinado objetivo (Candau, 1999).

Os materiais oriundos de todo esse processo possibilitaram a análise das falas e dos comportamentos dos discentes durante as abordagens dos materiais selecionados. Isso nos mostrou motivações, estranhamentos e principalmente os impactos das oficinas na realidade dos alunos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com alguns alunos selecionados previamente, com a finalidade de confirmarmos as informações e os impactos ocasionados pelo preenchimento do questionário e pelo envolvimento nas oficinas pedagógicas.

3 REVOLTAS POPULARES NO INÍCIO DO BRASIL REPÚBLICA

O período da Primeira República no Brasil (1889-1929) foi um momento de consolidação e institucionalização deste novo modelo político, também de superação do anterior, a monarquia. Alguns grupos políticos e sociais lideraram este processo, enquanto tantos outros foram marginalizados. Esse período também é subsequente à abolição da escravidão, uma grande mudança nas possibilidades de mão-de-obra usadas para a geração de riquezas no Brasil, e claramente um desafio enorme na condução e inserção de uma população que foi “coisificada” e explorada por mais de 300 anos na condição de escravizada: os negros.

O contingente populacional negro conseguia em 1888 a “liberdade”. Não podia mais ser escravizado. A grande maioria analfabeta, pobre, sem moradia, e sem trabalho, não alcança de fato a liberdade. A pobreza era latente, e mesmo os que foram individualmente se inserindo no mercado de trabalho sofriam muito preconceito e discriminação. Não se apaga 300 anos de inferiorização dos negros em uma sociedade com uma lei que proíbe a escravidão.

Neste contexto os primeiros governos desta nova república tiveram que lidar com todas essas questões sociais. Seguindo fortemente os preceitos positivistas e muitos destes adeptos do Darwinismo Social, esses governos não fizeram políticas de inclusão social da população negra, nem tampouco promoveram a estes o acesso à educação e emprego dignos. Muito pelo contrário, foram criadas políticas punitivistas, que criminalizavam e marginalizavam ainda mais os agora “ex-escravos”.

Um claro exemplo disso é o código penal de 1890, que condenava à prisão a prática da capoeira ou cânticos e orações que remetessem a religiões de matrizes africanas em locais públicos. Também foi instituído com o decreto nº 145, de 1893, a “Lei da Vadiagem” que prendia pessoas ociosas ou sem documentos que estavam em vias públicas. E ainda o decreto nº 3475, de 1899 que negava o direito à fiança a réus “vagabundos” ou sem domicílio fixo, e ainda permitia incursões policiais sem a necessidade de autorização da justiça.

Embora essas leis, políticas e decretos não citem de maneira evidente, elas eram destinadas a punir os negros. Quem praticava a capoeira? Quem praticava tradições religiosas africanas? Quem não possuía documentos porque até pouco tempo eram escravos? Não é difícil responder que era a população negra.

Devido a isso e a uma série de outras questões de ordem social, política e econômica, várias revoltas aconteceram nesse período. Algumas delas tiveram participação ativa de

negros e negras, e uma delas foi liderada e organizada por um marinheiro negro, João Cândido, na Revolta da Chibata, que veremos mais à frente.

Nas escolas, durante o ensino médio, destacam-se as revoltas populares ou de caráter de insatisfação popular face à pobreza ou condições de vida ruins. Mas pouco se trata da relação da população negra com essas revoltas e de sua participação fundamental para que acontecessem.

Uma delas é a Guerra de Contestado (1912-1916), que ocorreu entre os estados do Paraná e Santa Catarina, e foi a mais duradoura da primeira república, dando bastante trabalho ao governo federal para conter a revolta. Talvez por se tratar de uma episódio ocorrido no sul do Brasil, com menor presença negra e maior presença imigrante europeia, vinda no final do século XIX e início do século XX, simplesmente nos livros didáticos e nas imagens que se mostra deste processo não se fala em negros participando da revolta.

A referida revolta contou com bastante participação negra, que ocorreu principalmente devido a disputas por terras e melhores condições de vida e emprego na região, e certamente, quando falamos de pobreza e desemprego nesta época, fala-se majoritariamente em uma população negra que não possuía acesso a determinados direitos e garantias. A Guerra do Contestado não teve liderança negra, mas teve uma grande participação desta população. Não se tratava de uma luta por valorização da negritude, ou por igualdade racial. Era uma luta por melhores condições de vida: negros, brancos pobres e até pessoas com descendência indígena lutaram lado a lado.

Figura 1 – Contestado



Fonte: Mathias; Piazza; Thomé, 1987.

Na ilustração acima, vê-se pessoas de diferentes grupos étnicos, que lutaram juntos na Guerra de Contestado. Vê-se algumas pessoas até descalças, o que configura a pobreza. Tem pessoas brancas, um indígena, e em maioria pretas e pardas, o que mostra uma ampla participação neste movimento da população negra. Como dizem os pesquisadores do assunto Costa (2017) e Ramos (2016) é clara a presença negra na Guerra de Contestado, embora se encontre poucas evidências nos documentos oficiais escritos, nas poucas imagens de época que se tem, é flagrante que a revolta contou com apoio de pessoas negras que viram nesta uma oportunidade de lutar por melhores condições de vida, por emprego, terras e moradias na região.

Assim como as demais revoltas da época, o governo federal enviava tropas do exército brasileiro (que contava com soldados negros também) e não negociava com os revoltosos. Massacrava-os e não cedia nos direitos reclamados. Esta população pobre pouco conquistou no período, apenas houve uma melhor definição das fronteiras entre os estados do Paraná e Santa Catarina, e algumas poucas terras foram doadas a populações locais.

Outra revolta muito impactante durante a primeira república foi a Guerra de Canudos, que aconteceu ainda no século XIX, entre 1893 e 1897, no interior da Bahia. De acordo com Nascimento e Junior (2020, p. 3):

A Guerra de Canudos foi o confronto ocorrido entre um movimento popular de fundo sócio-religioso e o Exército da República, que durou de 1893 a 1897, na então comunidade de Canudos, no interior do estado da Bahia. Sem dúvida foi um movimento que refletia a extrema miséria em que viviam as populações marginalizadas do Sertão Nordestino. Fruto de vários fatores entre eles a crise econômica no nordeste brasileiro, agravada pela seca cíclica e os latifúndios improdutivos, o movimento é agravado pelo desemprego na região, em um Brasil que ainda se acostumava com o pós escravidão; pela crença numa salvação milagrosa que pouparia os humildes habitantes do sertão dos flagelos do clima e da exclusão econômica e social.

No Nordeste brasileiro, mais especificamente no interior da Bahia, a presença da escravidão negra foi acentuada durante séculos. Essa pobreza e miséria colocada pelos autores assolava em grande medida a população negra, recém liberta após a abolição da escravidão em 1888. A liderança do movimento foi desenvolvida por um religioso, conhecido como Antonio Conselheiro, e possui caráter messiânico assim como aconteceu na Guerra do Contestado. Ele não era negro, mas a massa que trabalhava e compunha o vilarejo de Canudos era de negros, também indígenas e alguns brancos pobres.

Lamentavelmente o episódio de Canudos tem pouca documentação escrita e até mesmo iconográfica, mas o que se tem de relatos da época, inclusive de membros do exército brasileiro que massacraram a região, é que as tropas do vilarejo eram em maioria composta por negros, ex-escravos, que viram na revolta uma oportunidade de se livrar da opressão e da pobreza.

Canudos incomodou muito os grandes proprietários de terra das proximidades, que viam nesta organização uma ameaça a sua riqueza e poder. Várias expedições particulares tentaram derrubar o vilarejo, mas somente as forças militares do governo brasileiro conseguiram destruir Canudos e o sonho da “liberdade” de milhares de negros.

Outra revolta, desta vez de caráter urbano, foi a Revolta da Vacina, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1904. Este episódio aconteceu porque o governo federal decretou a obrigatoriedade da vacina contra a varíola, e muitas vezes se fez necessária o uso da força policial para aplicar a vacina na população. Nesta época não se tinha o conhecimento a respeito dos benefícios da vacina, de como ela era importante no combate de epidemias, doenças e promovia melhor qualidade de vida às pessoas.

Neste período o Rio de Janeiro era uma cidade desordenada, com muita sujeira, diversas construções irregulares. Neste período as primeiras favelas já existiam e cresciam aceleradamente. Era muito comum também a presença de cortiços, moradias bastante insalubres, com muitas pessoas vivendo juntas em cômodos pequenos, sujos e úmidos, o que obviamente provocava a proliferação de muitas doenças. O alvo principal da vacinação foi justamente esses moradores de cortiços, e também de favelas. Ou seja, o público-alvo foram os pobres, que foram por vezes agredidos e tinham suas casas invadidas para que a vacina fosse aplicada. Como bem colocou Menezes (2002, p. 164):

Os cortiços representavam, antes de mais nada, o espaço social dos pobres, dos pretos, dos excluídos, ali residiam negros libertos, fugidos e, antes de 1889 até cativos viviam ali a partir de uma nova relação com seus senhores, [...], os cortiços eram vistos, pelas autoridades públicas, como um local infecto, de onde provinham as pestes, onde residiam e organizavam-se os escravos, além de serem moradias precárias, sujas, que retratavam um país que eles não queriam que existisse, no ideal de implantação da modernidade. Por todas essas razões, os cortiços – e sua gente – ocupava o papel dos indesejados.

Percebe-se que a política da época tinha uma preocupação de combate a epidemias e promoção de saúde pública. O grande problema é como foi desenvolvida. As populações pobres, principalmente os negros recém libertos, não possuíam acesso à cultura e educação,

logo desconfiavam da vacina e de sua importância no que se refere à saúde pública. O uso da força por parte do estado brasileiro apenas aos pobres, pretos, favelados e moradores de cortiços, fez com que essa população ficasse ainda mais desconfiada e revoltada com toda a situação. A opressão e a violência foram a marca da vacinação neste período. Além das péssimas condições de vida que estas pessoas se situavam, ainda estavam sendo forçadas e violentadas a fazer algo que não queriam. A revolta eclode.

É importante observarmos que os mais afetados pela violência e vacinação forçada foi mais uma vez a população negra, consequentemente estas pessoas se revoltaram. Esta revolta teve um caráter mais desorganizado, sem lideranças expressivas. As pessoas iam às ruas e depredavam patrimônios, bondes e praças, enfrentavam as forças policiais. O saldo foi de aproximadamente mil presos, dezenas de feridos e 23 mortes, destes a maioria de negros. Mais uma vez o Estado brasileiro exterminou a revolta com mais violência e força policial, até porque este era o tratamento recebido pelos pobres e negros ex-escravos.

O que se destaca em comum a todas as revoltas acima tratadas é o descontentamento das populações mais pobres quanto à miséria e exclusão social sofridas. A maioria destes mais pobres, nos mais diversos lugares do Brasil, era de pessoas negras. Estas pessoas se mostravam insatisfeitas através destas revoltas. Esses motins eram também em alguma medida uma forma de buscar melhores condições de vida e se inserir na sociedade da época, sair da invisibilidade.

Por último, mas não menos importante, a Revolta da Chibata, que foi um dos episódios mais marcantes na história do Brasil no início do século XX. Ela representou a corajosa luta de marinheiros negros contra a brutal prática da chibata, que consistia em punições físicas cruéis impostas pela Marinha brasileira aos seus integrantes. A revolta, ocorrida em 1910, teve como principais líderes João Cândido Felisberto, um marinheiro negro, e José Inocêncio, conhecido como "Cabo Inocêncio."

A chibata era uma prática desumana usada como forma de disciplina nas embarcações navais da época. Os castigos eram aplicados com violência extrema, resultando em ferimentos graves e, em alguns casos, na morte dos marinheiros. Essa prática era ainda mais cruel quando aplicada a marinheiros negros, que compunha a maioria da tripulação de baixas patentes da Marinha.

A revolta teve início a bordo do encouraçado "Minas Gerais" e, posteriormente, se espalhou para outros navios. Os líderes da revolta exigiram o fim da chibata e melhores

condições de trabalho para os marinheiros, incluindo a redução da jornada de trabalho e o fornecimento de alimentação adequada.

O movimento ganhou apoio popular e simpatia de diversos setores da sociedade. A imprensa também desempenhou um papel significativo na divulgação das demandas dos marinheiros. O governo, diante da pressão crescente, cedeu às reivindicações, pondo fim à chibata e implementando melhorias nas condições de trabalho na Marinha.

Figura 2 – Revolta da Chibata



Fonte: Podcast Mosaico Cultural, 2019.

A Revolta da Chibata representou não apenas uma vitória para os marinheiros, mas também um marco na luta contra a discriminação racial e a desigualdade no Brasil. Os líderes negros desafiaram o sistema opressivo da época e demonstraram que a resistência e a luta por direitos eram possíveis, mesmo em um contexto extremamente desfavorável.

Esse episódio histórico teve um impacto duradouro na consciência social e na luta por igualdade racial no Brasil. A Revolta da Chibata é lembrada como um exemplo de coragem e determinação na busca por justiça e dignidade, inspirando futuras gerações na luta contra a discriminação e a opressão.

Figura 3 – João Cândido



Fonte: Podcast Mosaico Cultural, 2019.

A Revolta da Chibata, que ocorreu em 1910 no Brasil, apresentou um líder carismático e determinado: João Cândido Felisberto. Conhecido como "Almirante Negro", João Cândido se tornou um símbolo da resistência e da luta por direitos humanos e igualdade no país. Sua trajetória é um exemplo de coragem e determinação contra a opressão.

João Cândido nasceu em 1880 em uma família humilde, de pais ex-escravos. Desde jovem, ele demonstrou interesse pela vida no mar e ingressou na Marinha brasileira. No entanto, sua experiência na instituição foi marcada pela brutalidade da chibata.

A revolta liderada por João Cândido teve início a bordo do encouraçado "Minas Gerais", onde ele servia como marinheiro. Revoltado com as condições de trabalho desumanas e as constantes punições físicas, ele liderou a tripulação em um motim que exigia o fim da chibata e melhores condições de trabalho.

A Revolta da Chibata ganhou força e se espalhou para outros navios da Marinha. João Cândido e seus companheiros enfrentaram a repressão das autoridades militares, mas sua determinação esmoreceu. Eles resistiram e mantiveram suas reivindicações. A pressão pública e o apoio de setores progressistas da sociedade, incluindo a imprensa, forçaram o governo a ceder às demandas dos marinheiros. O fim da chibata e a melhoria das condições de trabalho na Marinha foram conquistas significativas.

Após o sucesso da revolta, João Cândido enfrentou desafios, incluindo a perda de sua carreira na Marinha. No entanto, ele continuou a lutar pelos direitos dos negros e das classes trabalhadoras. Sua história é um exemplo inspirador de resistência contra a opressão e de luta por justiça. João Cândido faleceu em 1969, mas sua memória perdura como um ícone da luta

pela igualdade e pelos direitos humanos no Brasil. Sua coragem e determinação na Revolta da Chibata continuam a inspirar aqueles que buscam um mundo mais justo e igualitário.

O estudo da Revolta da Chibata, incluindo a participação proeminente de pretos e pardos na organização do movimento, bem como a figura de liderança do marinheiro João Cândido Felisberto, tem sido abordado ao longo dos anos por diversos debates historiográficos. Essas abordagens variam, algumas enfatizando a importância e valor do movimento, enquanto outras mantêm uma perspectiva crítica.

É relevante observar que, no momento em que eclodiu a Revolta da Chibata, o Brasil estava sob a presidência do Marechal Hermes da Fonseca, que assumira o cargo apenas sete dias após vencer as eleições, derrotando o Senador Ruy Barbosa, como relatado por Hélio Leôncio Martins (1988, p. 21). O país encontrava-se nos primeiros anos da República, que foi proclamada em 1889, liderada pelo Marechal do Exército Deodoro da Fonseca.

A Marinha, nos anos que antecederam esta revolta, enfrentou diversas situações e conflitos, tanto dentro quanto fora do território nacional, que moldaram sua trajetória e contribuíram para explicar o surgimento da revolta em novembro de 1910. Um desses eventos históricos notáveis foi a Guerra do Paraguai, que ocorreu entre 1864 e 1870, envolvendo o Paraguai, o Brasil, a Argentina e o Uruguai devido a interesses políticos e econômicos na região na década de 1860.

De acordo com Martins (1988), após essa guerra, a Marinha entrou em um período de declínio profundo e uma crise que persistiu até o início do século XX. Ela possuía uma frota naval heterogênea, desatualizada tecnologicamente e não acompanhava a modernização de navios que ocorria em outras nações ao redor do mundo, como a Inglaterra, França e Alemanha, durante a Segunda Revolução Industrial.

Os integrantes desta marinha brasileira eram em maioria despreparados, com poucos estudos, e as baixas patentes composta majoritariamente por analfabetos, em grande maioria ex-escravos, negros, que sofriam muito preconceito, e não ascendiam a patentes mais elevadas dentro das forças armadas. Esta revolta foi fundamental para mostrar à sociedade que mesmo depois do fim da escravidão os negros continuavam sendo tratados como tais, inclusive dentro de uma instituição de Estado. Mesmo com algumas conquistas nas condições de trabalho dentro das forças armadas, vários marinheiros foram mortos ou presos, mostrando mais uma vez que o governo brasileiro agia com brutalidade e violência com os revoltosos da época.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NO BRASIL REPÚBLICA

Neste capítulo abordamos a “Frente Negra Brasileira” durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), e o “Movimento Negro Unificado” no contexto de decadência da Ditadura Militar no Brasil e suas contribuições durante os governos democráticos que seguiram.

A Frente Negra Brasileira foi uma organização política que desempenhou um papel significativo durante os governos de Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940. Essa organização teve como principal objetivo lutar pelos direitos e interesses da comunidade negra no Brasil, em um contexto de intensas transformações sociais e políticas.

A Frente Negra Brasileira surgiu em São Paulo, em 1931, em resposta às crescentes demandas por igualdade racial e justiça social. Em um momento em que o Brasil passava por mudanças significativas, incluindo a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a Frente Negra se destacou como uma voz importante na luta contra a discriminação racial e a desigualdade.

Durante os governos de Getúlio Vargas, a Frente Negra Brasileira buscou promover a igualdade social, lutar contra o racismo e a segregação, além de pressionar o governo por políticas públicas que beneficiassem a comunidade negra. Ela desempenhou um papel fundamental na mobilização e conscientização dos afro-brasileiros e na promoção de uma agenda progressista em relação aos direitos civis.

No entanto, a relação entre a Frente Negra e o governo de Vargas nem sempre foi harmoniosa. Embora tenham cooperado em certos momentos, também houve conflitos e tensões, especialmente quando os interesses da comunidade negra entraram em conflito com as políticas do governo. A Frente Negra Brasileira acabou por se dissolver na década de 1940, mas seu legado perdura como um marco na luta por igualdade racial e justiça social no Brasil.

A adesão do movimento negro brasileiro às teses conservadoras nas primeiras décadas do século XX apresenta um aspecto peculiar, contrapondo-se ao histórico de lutas por liberdade. Isso suscita um profundo interesse na pesquisa em questão. É surpreendente que algumas lideranças afrodescendentes tenham abraçado uma causa originada nos setores historicamente privilegiados, com orientação ideológica contrária à insurgência dos oprimidos diante de uma sociedade que, ao longo do período escravista, era estamental, e cujos impactos ainda se faziam sentir, mesmo após quase 40 anos da extinção legal da escravidão.

A participação de negros nesses movimentos conservadores entra em conflito com o histórico de lutas dos africanos e afrodescendentes, sejam eles escravizados, livres ou libertos.

O fim legal da escravidão não conferiu aos ex-escravizados plena cidadania e não possibilitou sua completa integração na emergente sociedade capitalista e republicana que substituiu a sociedade escravista e monárquica. Essa marginalização, abarcando aspectos econômicos, sociais e políticos, deu origem a diversos conflitos, tanto em ambientes rurais quanto urbanos, e serviu como pano de fundo para inúmeras revoltas populares.

Embora as causas desses conflitos não tenham sempre explicitado a discriminação racial como a principal motivação das ações de resistência, aqueles que lideraram esses movimentos carregavam consigo as marcas da escravidão em seus corpos, em sua posição social, em sua cultura e no modo de vida.

Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização de âmbito nacional, surgiu após quatro décadas de resistência à discriminação racial, buscando reparação por três séculos e meio de escravidão. No entanto, seus membros optaram por abandonar as formas tradicionais de luta e adotaram estratégias de inserção social, buscando utilizar os mecanismos aceitos pela sociedade, embora esta ainda mantivesse instrumentos de marginalização e coerção semelhantes aos do período escravista, como relata Algranti (1988).

No contexto pós-Lei Áurea e nas primeiras décadas do século XX, o conservadorismo, a valorização da Casa Real e a negação do racismo eram tendências predominantes, inclusive entre os poucos homens negros que alcançavam ascensão social, formação intelectual ou visibilidade pública. O discurso de esquecimento do passado escravista, o projeto de branqueamento racial, o etnocídio em curso, a ideia de que todos se tornaram iguais após a assinatura da Lei Áurea e o mito da democracia racial, que já estava em construção, levaram esses homens a pactuar com a sociedade o silêncio sobre a discriminação sistêmica, apesar da marginalização de grande parte de seus pares. Abandonar suas raízes culturais africanas, adotar o catolicismo, casar-se com mulheres brancas e abraçar o discurso meritocrático eram maneiras de obter aceitação na sociedade branca e abrir espaço para ideias que floresceram no final da década de 1920 e início dos anos 30, como o Patrianovismo e o Integralismo, doutrinas políticas conservadoras e autoritárias.

A FNB foi estabelecida em 16 de setembro de 1931, com sede na Rua da Liberdade, número 196, na cidade de São Paulo. Ela criou seções ativas em vários estados, incluindo o Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. A principal atividade deste movimento era protestar contra a discriminação racial no comércio e nos serviços públicos, além de se opor à perseguição policial.

Figura 4 – Militantes da Frente Negra Brasileira em uma delegação da entidade



Fonte: Camazano, 2021.

Os fundadores da organização foram Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gervásio de Moraes, Jaime de Aguiar, Raul Joviano do Amaral e Justiniano Costa. A FNB surgiu como resultado da união de diversos grupos locais que, desde o fim legal da escravidão, buscavam maneiras de se integrar à sociedade e combater o racismo. Inicialmente, a FNB era principalmente uma organização de assistência, cultura e lazer, que procurava criar alternativas para a subsistência e o bem-estar dos negros, evitando confrontos com a sociedade amplamente racista.

A FNB oferecia uma ampla gama de serviços, incluindo departamentos de instrução e cultura, música, esportes, medicina, imprensa, artes e ofícios, teatro, direito e doutrina, além de uma "comissão de jovens". Para ajudar os membros com dificuldades financeiras, a organização fornecia empréstimos por meio da Caixa Beneficente. Ela também organizava campanhas de "Boa Vontade" e "Cruzada Feminina". Em sua sede, oferecia um salão de cabeleireiro e barbeiro, espaço para jogos e entretenimento, bem como oficinas de costura e um consultório odontológico.

A FNB reconhecia a importância política de uma entidade com seu perfil e, talvez, já visando a possibilidade de se transformar em um partido político no futuro, promovia o envolvimento eleitoral da população negra, mantendo um posto de alistamento em sua sede. Sua abordagem era centrada na busca por inserção econômica e social, não adotando ações

radicais de confronto com a sociedade excludente, como os movimentos insurrecionais que ocorreram ao longo do século XIX e início do século XX.

Figura 5 – Festa de aniversário da Frente Negra Brasileira em 1935



Fonte: Machado, 2020.

Nos estatutos da FNB, aprovados em 12 de outubro de 1931 e registrados no Diário Oficial em 4 de novembro de 1931, a organização expressava suas intenções, orientação ideológica e projetos. Os estatutos declaravam que a FNB buscava a união política e social da comunidade negra brasileira para afirmar seus direitos históricos e reivindicar seus direitos e participação na sociedade brasileira atual. A adesão era aberta a todos os membros da comunidade negra de ambos os sexos.

Além disso, os estatutos enfatizavam a importância da elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física dos negros, bem como a assistência, proteção, defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da comunidade negra. A organização planejava criar cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes, e campos esportivos, tudo dentro de uma perspectiva estritamente brasileira. A FNB reconhecia seu papel como força política e buscava cargos eletivos de representação. A estrutura de liderança da organização foi claramente definida, com um presidente sendo a autoridade máxima e um Grande Conselho composto por 20 membros. Os regulamentos, ordens, avisos e comunicações da FNB eram considerados lei para seus membros.

Antes do início do conflito conhecido como a Revolução Constitucionalista que começou em 9 de julho de 1932, a cidade de São Paulo foi palco de um jogo de futebol incomum: "Branços x Pretos". Esse evento foi organizado pela Frente Negra Brasileira (FNB) como uma celebração do 13 de maio, que marcava o aniversário da abolição da escravatura no país.

Izaltino B. Veiga dos Santos, o secretário da FNB, destacou a importância desse jogo em uma entrevista ao jornal Folha da Noite, explicando que era uma oportunidade para a sociedade demonstrar seu desejo de aproximação com a comunidade negra e reconhecer o valor inegável dos negros em várias áreas da vida humana.

A Frente Negra Brasileira foi estabelecida em setembro de 1931 no centro de São Paulo e promovia eventos anuais como esse jogo. Além disso, é amplamente considerada pelos historiadores e intelectuais como a primeira organização negra do Brasil, desempenhando o papel precursor dos movimentos ativistas que continuam a lutar contra o racismo até os dias de hoje. A FNB existiu até 1937, quando foi dissolvida por uma decisão do próprio político que ela havia apoiado por um longo período, o então presidente (e ditador) Getúlio Vargas.

Contudo, os posicionamentos da liderança da FNB e o apoio a Getúlio Vargas nem sempre foram bem recebidos pelos próprios membros da organização. Em julho de 1932, apenas algumas semanas após o jogo entre brancos e negros, uma dissidência se formou no seio da FNB.

Antes do conflito, o ativismo negro organizado era algo novo. Nas duas primeiras décadas do século 20, havia clubes, associações recreativas e jornais que cobriam o cotidiano da população negra em grandes cidades como Campinas e São Paulo. No entanto, nenhuma dessas iniciativas teve o impacto da FNB.

Em um curto período, a Frente Negra Brasileira estabeleceu dezenas de filiais em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Foi a maior organização negra da história da República, com a maior visibilidade e repercussão. A estimativa do número de associados da FNB varia amplamente entre os pesquisadores, indo de 8 a 50 mil pessoas, muitos dos quais faziam parte de uma pequena classe média composta por professores e funcionários públicos. Tornar-se sócio envolvia o pagamento de uma taxa de inscrição e uma mensalidade, o que financiava a organização (Domingues, 2008).

A FNB, proprietária do jornal "A Voz da Raça", combateu o racismo e defendeu políticas para melhorar as condições de vida da população negra. Além disso, ofereceu

diversas atividades aos seus membros, incluindo bailes, festas, aulas de música, serviços médicos e palestras sobre questões raciais e política.

A Frente Negra Brasileira foi a primeira organização no país a afirmar que o então denominado 'preconceito de cor' era um problema nacional e estrutural. Atualmente, isso é consenso, mas nos anos 1930 não o era. Mesmo intelectuais importantes, como Gilberto Freyre, reconheciam a existência do racismo, mas o consideravam excepcional e isolado a alguns casos, explica Domingues (2008).

No campo ideológico, a liderança da instituição estava próxima ao integralismo, um movimento de extrema-direita ultranacionalista conhecido pelo lema "Deus, Pátria e Família". No entanto, os pesquisadores afirmam que essa posição deve ser entendida à luz do contexto da época.

A atração pelo integralismo se deve em parte à narrativa de inclusão da população negra que o movimento promovia. Essas ideologias estavam circulando no Brasil e influenciando diversos grupos (Guimarães; Macedo, 2008).

Uma ideia que surgiu com os integralistas, e que a FNB abraçou, foi a noção de segunda abolição. Isso implicava que a abolição da escravidão não tinha sido completa, uma vez que não foram implementadas políticas de integração e apoio à população recém-libertada. Portanto, seria necessária uma 'segunda abolição' para que essas medidas fossem efetivadas.

De acordo com Guimarães e Macedo (2008), os ativistas da FNB acreditavam que os negros brasileiros deveriam se conformar com os valores dominantes da época: o catolicismo e a ideia da Europa como o centro do mundo. Eles não defendiam a importância da África e de suas manifestações culturais, como as religiões de matriz africana, na construção de sua identidade. Esses conceitos só surgiriam nas décadas seguintes nos movimentos negros.

O historiador Petrônio Domingues (2008) acrescenta que outros fatores influenciaram a posição da liderança da FNB, incluindo o nacionalismo e uma desconfiança xenófoba de que os imigrantes estavam tomando os postos de trabalho da população negra.

A Frente Negra acreditava que a solução para o Brasil passava por um governo forte, comprometido com a nação, à semelhança do discurso de Getúlio Vargas à época. É importante ressaltar que esse período precede a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, quando Hitler ainda era elogiado internacionalmente como um líder que estava revitalizando a Alemanha (Domingues, 2008).

Esse contexto justifica o apoio da FNB a políticas de extrema-direita e a Getúlio Vargas, que se apresentava como um presidente nacionalista e era considerado uma esperança de melhoria nas condições de vida da população negra. Entretanto, no interior da FNB, havia membros negros e negras com outras orientações ideológicas, como monarquistas, socialistas e comunistas. Nem todos concordavam com o apoio da organização a Getúlio, o que ficou evidente em julho de 1932.

Durante um período, parte da diretoria da FNB tentou equilibrar as posições de direita dos irmãos Veiga com as de esquerda de Correia Leite. Um membro da primeira diretoria, Francisco Lucrécio, afirmou que a diretoria buscava uma política de boa vizinhança tanto com Plínio Salgado como com Prestes e, em concordância com a opinião de Correia Leite, sustentava que a Frente, na verdade, não podia ser socialista, nem podia defender o capitalismo, a ideologia era da negritude, acima de tudo ser patriota. Essa argumentação não reflete completamente o nível de politização dos dirigentes na época, uma vez que, naquele contexto, a "defesa da negritude" não estava completamente separada das opções políticas e ideológicas, e a expressão "patriota" carecia de sentido.

De fato, a diretoria da FNB agiu com pragmatismo, provavelmente devido à compreensão de sua vulnerabilidade diante das poderosas oligarquias e até mesmo dos trabalhadores brancos organizados nos sindicatos e no Partido Comunista Brasileiro, que eram reconhecidos como cidadãos em detrimento dos ex-escravizados e seus descendentes. Assim, em 1930, a FNB se aproximou de Vargas, que, de acordo com *A Voz da Raça* de 18/03/1933, recebeu a direção da entidade em audiência. Entre suas demandas, a mais significativa era a revogação do impedimento de que negros fossem admitidos na recém-formada Guarda Civil de São Paulo, solicitação atendida por Vargas, beneficiando aproximadamente 200 homens negros, filiados e não filiados à entidade, que foram posteriormente empregados na Guarda Civil.

No entanto, houve dissensões entre os fretenegrinos conservadores. Durante a revolta das oligarquias paulistas e sua tentativa de depor Vargas, a Frente Negra se opôs explicitamente, indo contra Pedro de Toledo, o interventor que rompeu com o presidente e visitou a sede da entidade buscando apoio. Parte dos negros que pertenciam à organização, no entanto, optou por apoiar os fazendeiros paulistas e organizaram a Legião Negra, uma tropa que reuniu cerca de 2.000 combatentes, com amplo apoio das autoridades e elites do estado. Joaquim Guaraná Santana, líder dessa dissensão, foi expulso da FNB e fundou o Partido Radical Nacionalista - PRN e um jornal, ambos com vida efêmera.

Em 1936, os membros da FNB decidiram transformá-la em um partido político. No entanto, devido ao golpe de Estado de Vargas em 1937, que resultou no fim dos partidos, a organização foi colocada na ilegalidade. A entidade sobreviveu por alguns meses com um caráter recreativo, adotando o nome de União Negra Brasileira, mas acabou se fragmentando em diversos grupos locais e clubes sociais, com nomes como 28 de Setembro e União Cívica Palmares, que promoviam entretenimento e ações culturais, mas sem grande protagonismo social e político.

De acordo com Domingues (2008, p. 532):

A FNB foi expressão da capacidade de união e luta da "população de cor" na década de 1930. Para as lideranças fretenegrinas, a educação era o que hoje se designa bem inviolável. Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena.

Outra organização muito importante para a população negra no século XX foi o Movimento Negro Unificado (MNU) é uma importante organização e movimento social que atua em prol dos direitos e da igualdade da população negra no Brasil. Fundado em 1978, durante um congresso em São Bernardo do Campo, São Paulo, o MNU tem desempenhado um papel fundamental na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no país.

O MNU tem como objetivos principais a promoção da justiça social, o combate ao racismo, a denúncia das desigualdades raciais, e a defesa dos direitos civis e políticos da população negra. A organização realiza diversas ações, como manifestações, debates, seminários, e campanhas de conscientização, para sensibilizar a sociedade sobre a importância de combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Além disso, o MNU tem desempenhado um papel relevante na promoção da cultura afro-brasileira, na defesa da igualdade de oportunidades, e na busca por políticas públicas que beneficiem a população negra, que historicamente tem sido marginalizada e sofrido com a discriminação racial. O movimento tem diversas ramificações e núcleos em todo o Brasil e continua a ser uma voz ativa na luta pelos direitos e igualdade da população negra, contribuindo para a conscientização e mudança social em relação ao racismo no país.

O contexto de criação do Movimento Negro Unificado não é nada favorável no Brasil. Vivíamos um período de ditadura, o país era comandado por militares, e não era permitida a livre expressão e pensamento. Não se podia escrever e nem se manifestar de maneira contrária ou que desagradasse os interesses militares. Era um período de forte censura e perseguição

política por parte dos governos aos seus opositores. Logo, o MNU seria também combatido pelos militares, por parecer de alguma maneira subversivo politicamente.

Internacionalmente os movimentos negros estão cada vez mais consolidados. Nos Estados Unidos já haviam acontecido as lutas contra as leis de segregação racial, com figuras como Martin Luther King e Malcon X, e muitas conquistas foram conquistadas. Vários países africanos já haviam conquistado suas independências retirando os brancos do poder político de suas terras. Na África do Sul o regime do Apartheid já era fortemente criticado, e lideranças como Nelson Mandela se tornavam cada vez mais famosas e relevantes na luta antirracista.

No lançamento público de criação do Movimento Negro Unificado foi escrita a seguinte carta aberta, que é retratada no livro de Lélia Gonzalez (1982, p. 48-50):

Contra o racismo

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia!

Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da comunidade negra.

Hoje é um dia histórico, um novo dia começa a surgir para o negro!

Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo.

Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigiremos justiça. Os assassinos dos negros que se cuidem, pois deles também exigiremos justiça!

O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo.

(...) É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte instrumento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL.

Portanto, propomos a criação de CENTROS DE LUTA DO MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo lugar onde o negro vive. CENTROS DE LUTA que promovam o debate, a informação, a conscientização, a organização da comunidade negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar de todos os setores da comunidade brasileira.

Carta Aberta à População (7 de Julho de 1978)

Em um primeiro momento é claro perceber a aproximação do MNU às correntes socialistas e comunistas, que lutavam contra a ditadura militar. A própria reunião que cria o movimento é feita em ambiente operário, no ABC paulista. Várias lideranças negras eram também participantes de movimentos sociais e partidos de esquerda.

Para Custódio (2017, p. 74): “garantir que as organizações negras não fossem um obstáculo para o regime político, foi parte do papel da ditadura militar brasileira. Para o regime militar, levantar uma política antirracista era o mesmo que um terrorista da pior espécie”. Neste sentido o MNU surge como uma organização de bastante relevância também na luta pela democracia, contra o autoritarismo vigente na época. A partir de 1978 o regime militar autoriza a criação de novos partidos políticos, devido às crescentes pressões por abertura política. Muitos das lideranças do MNU se filiam a esses novos partidos, buscando levar a bandeira da negritude e do antirracismo às esferas públicas e aos debates políticos institucionais.

O Movimento Negro Unificado tem forte relação com o período de redemocratização no Brasil, a partir de 1985, e se aproveita deste momento também para dialogar com setores mais progressistas na inserção do negro nas pautas econômicas e sociais. Durante as discussões e elaboração da nova constituição de 1988, o MNU se reuniu por diversas vezes com deputados constituintes para elaboração de políticas públicas de combate ao racismo e de condições e direitos a esta população. O racismo passa a ser crime no Brasil em 5 de janeiro de 1989, devido a fortes pressões do Movimento negro.

Durante toda a década de 1990 o MNU luta contra os efeitos da recessão econômica na população negra, no alto índice de desemprego desta população e insistentemente no combate ao racismo, que mesmo se tornando crime, ainda hoje é um grave problema sendo discutido no Brasil.

Mais a diante vem a publicação da Lei nº 10.639/2003, no qual remete ao meio educacional, determinando alterações provindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, tendo as transformações no meio da educação consideradas importantes como a flexibilidade curricular, conscientização, inclusão e diversidade na educação, afirma-se a autonomia do docente em atuar com tais elementos em prol da quebra de barreiras de preconceito por meio da história afro-brasileira. Assim, resulta-se na criação de programas municipais e regionais destacando as temáticas étnico-raciais na escola e diante os conteúdos abordados (Passos; Nogueira, 2012). Esta lei era uma antiga demanda do MNU, que busca a

inserção das discussões sobre racismo e preconceito no seio do ambiente escolar, promovendo uma melhor formação escolar, mais acolhedora e menos preconceituosa.

A Lei de Cotas do Ensino Superior (Lei nº 12.711/12), um dos maiores avanços na luta pela igualdade racial nos últimos anos, também deve muito ao MNU. Esta lei que já está em vigor há mais de 10 anos no Brasil promoveu um amplo acesso de negros nas universidades públicas brasileiras. Ampliando a presença negra em espaços antes dominados por brancos faz com que a desigualdade se reduza. Ao longo do tempo isso é ainda mais significativo, pois formaremos mais profissionais de nível superior negros: são médicos, engenheiros, advogados, professores negros, e assim, vamos naturalizando que as pessoas negras podem ocupar os postos e os cargos que quiserem, por competência e mérito.

Passos e Nogueira (2012, p. 120), ao resgatar a história da organização e mobilização racial, apresenta quatro fases do movimento negro. Primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; Terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; Quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000–hoje). Destaca inicialmente que durante o processo de transição para a república, culminando com o fim da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, a elite brasileira apoiada pelo “racismo científico” e pelo “darwinismo social”, desenvolveu uma política de exclusão dos negros do modo de produção capitalista, adotando o “branqueamento” da população brasileira com os incentivos a introdução do imigrante europeu no mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi ampliada com 26º artigo da Lei nº 10.639/03 e pela Lei nº 11.645/08, com isso, é obrigatório trabalhar a questão étnica e racial na Educação Básica, proporcionando mudança nas atitudes, na consciência racista, resgate de valores que foram violados da comunidade negra por conta da escravização. Percebe-se, com a criação dessas leis, que os movimentos sociais com suas reivindicações lutam pela igualdade racial e por legitimidade de direitos e valorização da história, enfatizando o direito à História dos povos africanos, acesso e permanência dos negros nos espaços sociais, por meio de políticas públicas de inclusão social.

Tais leis são conquistas de ações conjuntas dos movimentos sociais, que priorizam a igualdade de oportunidades nos diferentes espaços sociais e a reparação social. Todavia, há de se questionar alguns fatos ainda com relação a preconização destas leis. Almeida (2018) por

exemplo, apresenta-nos um desses questionamentos, a saber: quando se discute a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda se faz necessário à busca por respostas sobre como foi o processo de acesso do negro à escolarização.

As políticas afirmativas de valorização e reconhecimento da história e cultura africana são louváveis, mas é preciso estabelecer relações e práticas reflexivas que perpassam na escola. Ações que prevaleçam o respeito, a justiça, a dignidade e a democracia racial como alicerce para humanização e não exploração. Práticas reflexivas onde a oralidade tenha lugar de destaque com histórias de negros e afrodescendentes e que os docentes tenham formação em serviço capaz de promoverem um ensino de qualidade e de valorização das etnias favorecendo a consciência negra, visto que em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política (Brasil, 2004, p. 16).

O Movimento Negro Unificado existe até os dias de hoje, e é a principal organização na luta antirracista no Brasil.

5 O PRECONCEITO NO BRASIL E O RACISMO ESTRUTURAL

Para entender o racismo no Brasil é preciso diferenciá-lo de outras experiências conhecidas, como o regime nazista, o apartheid sul-africano ou a situação da população negra dos Estados Unidos da América na primeira metade do século XX, em que o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais.

O racismo no Brasil foi constituído pela escravidão, e mesmo após esse período histórico, a divisão racial permaneceu no imaginário e nas mentalidades de sua população. Mas o racismo é também, para além dos resquícios da escravidão, uma formação do capitalismo.

Mesmo entendendo que o capitalismo pressupõe a luta de classes, o processo de individualização que caracterizam as contradições formadas pelo capitalismo tem no racismo um caráter importante. Não se pode tratar o racismo como uma questão lateral ou de menor relevância para a análise das desigualdades sociais contemporâneas. Uma classe é composta por indivíduos concretos, e estes possuem conteúdo histórico. Classe e raça são elementos socialmente complementares (Almeida, 2018).

É interessante elucidar que no cenário após a abolição não houve a criação de políticas públicas afim da reparação histórica devido à discriminação racial e as suas mazelas políticas, culturais, sociais e econômicas vivenciadas pelos escravizados e pelos afrodescendentes, não sendo criados mecanismos de inserção social. Logo, estas populações étnicas foram relegadas à condição de pobreza, desigualdade racial, a falta ou deficiência da admissão à serviços públicos, moradia, ao mercado de trabalho, violações físicas, genocídio e outras maneiras de humilhação. Dessa forma, o Estado apoia com os ajustes da segregação socioespacial dos negros e indígenas no território brasileiro, considerando que o aparato jurídico tem uma alta responsabilidade acerca da admissão da validação de equidade política, social e econômica destes contingentes populacionais (Dorigny, 2019).

As relações consequentes com a estratificação social, perpetuação de desigualdade racial e o racismo está como elemento formador da sociedade brasileira, no qual delimitam distinções entre negros e brancos no que concerne à mobilidade social, educação, renda, acesso à saúde, moradia, entre outros. Na circunstância da passagem do trabalho escravo ao trabalho livre no final do século XIX, a carência das políticas do Estado que tenham como objetivo a inserção de condições materiais e sociais para a possibilidade de vida da população negra almejava uma instrumentalização jurídica, tornando necessário o questionamento sobre

a admissão desses sujeitos no corpo social e suas oportunidades após 1888, quando aboliram a escravização no Brasil (Pace; Lima, 2011).

Expor a negligência com o direito à escolarização dos negros como direção estratégica na luta contra o racismo e suas desigualdades oriundas da sociedade escravocrata é fundamental. Nesse contexto, traçar o determinante racial para compreender a estruturação das desigualdades foi o que os movimentos negros ao longo da História realizaram para pleitear o ingresso, a continuidade e a conclusão da trajetória acadêmica de grupos étnicos minoritários (Passos; Nogueira, 2012).

A proteção legal de instrução (educação) primária de forma gratuita para todos os indivíduos foi garantida pela Constituição de 1824, contudo questionar-se quem eram os sujeitos lidos de forma social enquanto tais, acudidos pela lei, se configura como um ponto fundamental para esclarecer uma pergunta: “quem negro foi e quem negro é?”. De acordo com Nascimento (2021, p.133), em 1837 a Lei nº 1 ressaltava: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.”

Visto que essa parte racial da população era excluída das escolas públicas de ensino e tinha seu direito à cidadania negado, o preconceito e a discriminação são legitimadas. Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola aplique a Lei nº 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira.

A história do negro no Brasil é marcada por um longo processo de exclusão e marginalização social, econômica e política, que se refletiu também na educação e nas áreas acadêmicas. Durante séculos, o acesso à educação formal foi negado aos negros, que foram impedidos de aprender a ler e a escrever e de ter acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela sociedade (Guimarães, 2004).

Com o fim da escravidão, no entanto, a luta pela inclusão e valorização da população negra na educação e nas áreas acadêmicas se intensificou. Diversos movimentos sociais e políticos foram criados para garantir o acesso à educação e o desenvolvimento de políticas de inclusão e valorização da diversidade étnico-racial no meio acadêmico. Mas o preconceito e o racismo permanecem em nossa sociedade.

O racismo é diferente do preconceito. É muito mais do que uma atitude. O racismo é hierarquização, exclusão e discriminação contra indivíduos ou um grupo de pessoas que é

definida como diferente com base em alguma marca física externa (fenótipo), que é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra, ou cabelo sendo crespo, pode implicar na percepção do sujeito como preguiçoso, violento ou nojento (Lima; Vala, 2004).

É neste sentido que o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. Se a maior parte da população brasileira é composta de pretos e pardos, o que justifica a ausência dessas pessoas em espaços de poder, ou ainda os casos noticiais de racismo e violência contra o negro? Isso demonstra a estrutura em que a sociedade brasileira foi construída, reservando os lugares privilegiados para serem ocupados por pessoas brancas, além de uma tentativa de naturalizar tal fenômeno (Guimarães, 1999).

A partir do momento em que se compreende o racismo como sendo um sistema que estrutura a sociedade brasileira, é quase impossível não ser racista, mesma aquelas pessoas que se assumem não racistas. Porque é algo que transcende a individualidade, está em nós, presente em nossa sociedade, às vezes despercebido. Muitas vezes, pessoas brancas não se interessam pelo tema do racismo, por se considerarem fora do problema. Mas, a superação do racismo no Brasil, é responsabilidade de todos.

No Brasil e em outros países pelo mundo esse racismo foi se sofisticando, se tornando menos visível, principalmente no pós 2ª Guerra Mundial, indicando também uma mudança nas suas formas de expressão. As pessoas, face às pressões da legislação antirracista e dos princípios da igualdade e da liberdade defendidas pelas democracias liberais, começaram a expressar seu preconceito de uma forma mais sutil e velada (Lima; Vala, 2004).

É importante salientar que essas novas expressões de racismo se colocam como distintas em relação às expressões tradicionais ou clássicas de racismo; estas típicas dos séculos passados, até início do século XX, e mais abertas, flagrantes, violentas e agressivas. Embora menos frequentes, as expressões mais flagrantes de racismo ainda existem e com consequências institucionais nefastas para os grupos estigmatizados. As novas formas de preconceito e racismo, por sua vez, situam-se ao nível das relações interpessoais sendo comportamentos discriminatórios na vida cotidiana das pessoas (Essed, 1991).

Essa naturalização de hábitos, situações, falas e pensamentos que fazem parte do dia-a-dia da população brasileira promovem a segregação ou o preconceito racial. Um processo que atinge diretamente a população negra. No cotidiano de nossa sociedade estão intrínsecas frases e ações de caráter racista e preconceituoso, é o que chamamos de racismo cultural. São

piadas que associam negros e indígenas a situações vexatórias, degradantes ou violentas. São atitudes baseadas em preconceitos, como desconfiar de alguém apenas pela cor de sua pele.

Outra forma de racismo é a adoção de “eufemismos” para fazer referência a pardos ou pretos, como as palavras “moreno” e “pessoa de cor”. Essa atitude evidencia um desconforto das pessoas, em geral, ao utilizar as palavras “negro” ou “preto” pelo estigma social que esta população recebeu ao longo dos anos. Essas ações tomam consequências nas instituições brasileiras, como no educacional ou mercado de trabalho, por exemplo.

O racismo brasileiro é estrutural porque a nossa sociedade se construiu em bases racistas. Por aqui, isso é tão naturalizado que chega a obter caráter de normalidade.

O Racismo como Ideologia funciona na normalização deste processo, fornecendo explicações racionais da desigualdade racial, compondo as normas estabelecidas. O Racismo é percebido enquanto fenômeno institucional e estrutural. É um conjunto ideário que forma o inconsciente coletivo da sociedade atual brasileira. Ressalta-se que o racismo não depende de atitude consciente para existir, já que os aspectos culturais e o imaginário social são determinados por padrões estabelecidos pelo próprio racismo (Almeida, 2018).

A população exerce consciente ou inconscientemente a discriminação racial em sua vivência, por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos adquiridos e reproduzidos culturalmente. Ser branco no Brasil é resultado de uma construção social que expressa materialmente a dominação exercida por estes indivíduos. Como toda ideologia, o racismo está em práticas sociais estruturantes e nas relações que por meio de sua condição institucional necessita da validação dos sistemas jurídicos, políticos e econômicos que perpetuam a condição de práticas discriminatórias (Almeida, 2018).

O Racismo produz, reproduz e se alimenta a partir de sua fluência e poder, formas permanentes e dinâmicas deste processo. É parte integrante de nossa sociedade, que foi construída nos pilares da escravidão negra africana, e seguida por leis e imposições sociais que mantiveram essa estrutura até os dias de hoje.

Por tratarmos de racismo estrutural ele está presente nas mais variadas formas e consolidado no campo econômico e político. Nestes dois aspectos, vemos ao longo da história a questão racial perpassar a adoção de políticas públicas, de doutrinas econômicas e na materialização de suas organizações sociais. O racismo está presente na economia objetivamente quando tais políticas estabelecem privilégios para um grupo racial dominante ou prejudicam tantos outros.

Um exemplo disso é a tributação. No Brasil, a tributação é feita majoritariamente sobre o salário e o consumo, em detrimento da tributação sobre patrimônio, herança e renda. A carga tributária é um fator de empobrecimento da população negra, visto que esta recebe os menores salários. Existem implicações da tributação na desigualdade de renda e nas relações raciais.

Pode-se concluir que o sistema tributário e o financiamento das políticas públicas brasileiras quanto ao peso dos tributos recai mais sobre as mulheres e a população negra. As estatísticas indicam que as mulheres negras pagam, proporcionalmente, muito mais tributos do que os homens brancos, por exemplo. Portanto, qualquer política econômica, fiscal e orçamentária no Brasil precisa incorporar o debate da desigualdade racial (Almeida, 2018).

O racismo também se manifesta nas relações econômicas de forma subjetiva. O racismo, contribui a legitimar a desigualdade, a alienação e a impotência necessárias para a estabilidade do capitalismo. O racismo faz com que a pobreza seja incorporada como uma condição “biológica” de negros, naturalizando a imersão no mercado de trabalho de grande parte das pessoas identificadas com este grupo com menores salários e condições precárias de trabalho (Almeida, 2018).

O racismo se manifesta nas relações de poder, na política institucional, na representatividade em cargos eleitorais e no fazer político cotidiano. Por ser estrutural pode ser desdobrado no campo político, enquanto processo histórico. No Brasil, historicamente, os espaços políticos são destinados a brancos. Os negros, mesmo hoje, não compõem uma maioria em ministérios federais, no Supremo Tribunal Federal, em altos cargos políticos. Até hoje não tivemos um presidente negro. Isso condiz com o racismo estrutural que integra a sociedade brasileira.

Recentemente fala-se em “racismo reverso”, uma ideia para deslegitimar a luta por igualdade racial. É um termo extremamente equivocado e sem sentido, pois mesmo que haja atitudes ou pensamentos preconceituosos de grupos minoritários destinados às maiorias, aqueles jamais teriam a capacidade de impor restrições ou prejudicar estes de maneira econômica ou social. De acordo com Almeida (2018, p.29):

O que fica evidente é que a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial. Racismo reverso nada mais é do que um discurso racista, só que pelo “avesso”, em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se traduzam no poder de impor regras ou padrões de comportamento.

O próprio termo “reverso” já dá a ideia de atipicidade desta dita forma de racismo. É uma inversão do que seria o “racismo correto”. Não há racismo, por tudo que esse conceito carrega, com grupos que historicamente foram dominantes e impuseram suas vontades, gostos, culturas e tradições. Relativizar e ver racismo em qualquer tipo de relação social é também uma estratégia para manter as relações de poder tais quais estão assumidas hoje. Não se perceber enquanto privilegiado apenas por sua condição de pele branca faz com que conceitos absurdos como este se impregnem na sociedade e criem ainda mais dificuldade para uma pretensa igualdade racial no Brasil.

Politicamente o racismo possui dois principais pilares: a dimensão institucional e a ideológica. O primeiro está na regulação jurídica e extrajurídica, sendo o Estado o centro das relações sociais contemporâneas. Ele cria as condições necessárias para que o racismo seja incorporado no cotidiano das pessoas. O segundo é a capacidade do Estado em criar narrativas que contribuam para uma uniformização social, apagando as diferenças raciais e sociais presentes. Assim, o Estado evita fraturas como a divisão de classes, o racismo ou mesmo o sexismo. As próprias escolas, enquanto instituições do Estado, são parte integrante desta ideologia, assim como os meios de comunicação e mais recentemente as redes sociais e os conteúdos presentes na internet (Almeida, 2018).

A configuração atual das relações de poder é condizente com a economia capitalista e a política neoliberal. Todas as políticas de corte de gastos, de austeridade e diminuição das redes de apoio e proteção social mergulham os mais necessitados a um contexto de pesadelo e desesperança. Desta forma o Estado se adapta à lógica de continuidade das desigualdades socioeconômicas, dependentes da morte e do encarceramento (Mbembe, 2018).

De acordo com Almeida (2018, p. 71-72):

Ana Luiza Flauzina fala-nos como os mecanismos de destruição das vidas negras se aperfeiçoam no contexto neoliberal, conferindo ao extermínio formas mais sofisticadas do que o encarceramento puro e simples. Para ela, “as imagens e os números que cercam as condições de vida da população negra estampam essa dinâmica”. A expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte.

O conceito de necropolítica busca explicar todo o contexto do mundo na atualidade, em que as relações econômicas e de poder constituem um cenário de morte para as populações menos favorecidas, necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve

morrer. É uma estratégia de controlar populações: designar parte da população à morte se torna aceitável. Mas não aceitável a todos os corpos. O corpo “matável” é aquele que está sob risco de morte em seu cotidiano devido ao parâmetro definidor primordial das raças.

Na conclusão de sua obra intitulada “Necropolítica”, Mbembe (2018, p. 71) destaca:

Neste ensaio, propus que as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. [...] Além disso propus a noção de necropolítica e necropoder para das conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estado de “mortos-vivos.” [...]

Há um silêncio quanto ao racismo, por exigência ideológica, nas teorias desenvolvimentistas, devido a seu compromisso com o capitalismo. O racismo é um elemento central, principalmente para aqueles que falam da periferia do capital, formada em sua maioria por negros e indígenas. Se há a possibilidade de um modelo de desenvolvimento sem racismo, a história ainda não nos mostrou. Se é possível um modelo desenvolvimentista sem o racismo, a história ainda não nos mostrou (Almeida, 2018).

Em países como o Brasil, não se pode pensar em desenvolvimento sem um projeto nacional que ataque o racismo como fundamento da desigualdade do país. Isto não é uma questão somente ética, mas, principalmente de natureza econômica. Industrialização sem distribuição de renda inviabiliza a ampliação do mercado interno.

Com base em toda a discussão exposta, entende-se a importância de se tratar estes temas nas escolas, na educação básica, principalmente pública, onde inclusive a questão de raça e classe se evidencia. Uma educação pautada em discutir e problematizar o racismo e suas consequências para a sociedade brasileira se faz necessária.

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do etnocentrismo branco, isto é, deixando de apenas ver humanidade e positividade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

Por essa razão, para vencer o racismo estrutural, é preciso o envolvimento de toda a sociedade. Na escola, em casa, no trabalho, e em todos os espaços públicos e privados. O

debate sobre o racismo também se mostra urgente nos meios de comunicação, nas mídias, nas redes sociais e na produção literária. É importante empoderar a população negra nos acessos aos recursos para produção audiovisuais para combater o racismo televisivo e, na maioria das vezes, sendo representada em papel estereotipado. Portanto, perceber criticamente o racismo implica uma série de desafios, inclusive questionar a cultura que consumimos.

A comunidade escolar não pode improvisar sobre a temática étnico-racial. É imperativo que se desfaça a mentalidade racista e discriminadora herdada pela escravização, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, conscientizando as gerações com processos pedagógicos de inclusão social. Significa dizer que as temáticas educativas precisam tratar da inferiorização vivenciada pelos africanos e afro-brasileiros, bem como a tomada consciência e luta por uma educação reparadora e igualitária (Brasil, 2011).

Na área acadêmica, a presença do negro ainda é bastante restrita, sobretudo nos níveis mais elevados de ensino, como os cursos de pós-graduação e as carreiras acadêmicas. A falta de políticas de inclusão e valorização da diversidade étnico-racial, aliada ao preconceito e à discriminação ainda presentes no meio acadêmico, contribuem para essa exclusão e para a baixa representatividade do negro na academia, embora esses índices tenham melhorado nos últimos anos.

No entanto, a presença do negro na educação e nas áreas acadêmicas é fundamental para a promoção da diversidade de perspectivas e experiências, e para a construção de um conhecimento mais contextualizado e aplicável para a população. A inclusão e valorização do negro no meio acadêmico contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A presença de negros na academia tem contribuído para a produção de pesquisas relevantes em diversas áreas do conhecimento, como "A Revolta da Chibata e a Questão Racial no Brasil", de Clóvis Moura: nesta obra, o sociólogo e historiador analisa a Revolta da Chibata, ocorrida em 1910 no Rio de Janeiro, e sua relação com a questão racial no Brasil. A pesquisa de Moura contribuiu para o entendimento das relações raciais no país.

De acordo com os dados do Observatório de Erradicação do Trabalho Escravo e do Tráfico de Pessoas, de 1995 a 2021, um total de 57.666 trabalhadores foram encontrados em condições de trabalho escravo no Brasil, dos quais 55.303 foram resgatados. Isso resulta em uma média de 2.048 trabalhadores sendo resgatados do trabalho escravo anualmente no Brasil. Dentro dessas operações, 47.103 trabalhadores resgatados receberam pagamentos

indevidos desde o ano 2000. É notável o alto nível de trabalho escravo com base nas ações administrativas das equipes de fiscalização.

A distribuição geográfica desses casos oferece oportunidades para aprimorar políticas públicas em várias escalas. Tanto os locais de nascimento quanto as áreas de residência dos trabalhadores resgatados frequentemente apresentam desigualdades em termos de desenvolvimento humano, renda, disparidades geográficas e desigualdades relacionadas à propriedade. Essas áreas costumam ser caracterizadas por altos níveis de desemprego, subemprego e empregos mal remunerados, frequentemente exigindo pouca ou nenhuma qualificação ou educação formal.

É crucial desenvolver políticas preventivas tanto nos locais de origem quanto nas áreas de residência dos trabalhadores, abrangendo aspectos do desenvolvimento humano e da geração de emprego e renda. Além disso, as áreas em que ocorrem resgates frequentes tornam-se pontos de atração para trabalhadores explorados, ampliando a necessidade de implementar políticas repressivas eficazes.

No século XXI, o trabalho análogo à escravidão continua a ser uma realidade preocupante em muitas partes do mundo, desafiando os princípios fundamentais dos direitos humanos e trabalhistas. Embora a escravidão tenha sido oficialmente abolida em grande parte do globo, a exploração de trabalhadores em condições análogas à escravidão persiste, assumindo formas modernas e sutis. Esse fenômeno representa um dos maiores dilemas enfrentados pela comunidade internacional, exigindo constante vigilância e medidas jurídicas para combatê-lo.

A escravidão moderna, muitas vezes referida como "trabalho escravo contemporâneo" ou "trabalho análogo à escravidão", é caracterizada por uma variedade de práticas ilegais, tais quais o trabalho forçado, tráfico de seres humanos, dívida por servidão, jornadas de trabalho excessivas, condições degradantes de habitação e ausência de remuneração adequada. Estas práticas são frequentemente perpetuadas por agentes privados, bem como por empresas e empregadores que buscam lucros às custas da dignidade humana.

O Brasil é um país extremamente complexo em suas relações sociais. É racista, é sexista, elitista e promove diariamente uma série de exclusões e diferenciações entre as pessoas. Faz-se necessário cada vez mais investir e insistir na promoção de uma educação pública de qualidade que promova esses e tantos outros debates para que as crianças e jovens que estão sendo formados possam crescer com maior maturidade e capacidade de questionar

essas desigualdades e promover uma sociedade mais justa, sem preconceitos e com oportunidades iguais para todas e todos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos durante todo o processo que envolveu os alunos na aplicação do produto educacional e nos instrumentos de coleta de dados. Todas as informações e sua análise contribuíram para o cumprimento dos objetivos propostos.

6.1 Análise do questionário socioeconômico e étnico-racial

Com o objetivo de traçar um perfil tanto socioeconômico, quanto étnico-racial dos alunos participantes da pesquisa, foi aplicado um questionário aos discentes para que pudéssemos obter esses dados a respeito deles. Identificando o perfil dos alunos podemos desenvolver uma educação mais pertinente, que contemple seus anseios e necessidades.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser uma atividade conjunta entre docentes e alunos buscando atingir as condições necessárias para que os estudantes compreendam conhecimentos, descritores, habilidades, atitudes e raciocínios. O aluno carrega consigo uma bagagem e características próprias que influenciam no processo educacional. É um sujeito ativo do aprender, e o professor tem o papel de facilitador, ou mediador, em sala de aula (Silva; Silva; Viana, 2021).

Este questionário foi aplicado pelo pesquisador e preenchido pelos alunos antes mesmo de começarem as oficinas pedagógicas. Este foi um item de seleção para o trabalho e, inclusive, um instrumento norteador para selecionar os participantes, de acordo com suas características e interesse no tema.

Participaram da pesquisa um total de 33 estudantes, entre as turmas 3006 e 3007, do terceiro ano do ensino médio, do turno noturno, do C.E. Doutor João Gomes de Mattos Sobrinho. Destes, 12 (36,37%) eram do sexo feminino e 21 (63,63%) do sexo masculino. Apenas com esta informação já podemos perceber uma maioria de homens, que por diversos motivos optam por estudar à noite principalmente devido ao trabalho ou quaisquer outras demandas que são realizados durante o dia.

Outro dado muito relevante é sobre o local de nascimento destes alunos, que condiz com uma característica geral do município de Maricá, desenvolvida em sua história recente. Muito discentes são oriundos de outras cidades, não são naturais de Maricá. Migraram nos últimos anos, bem como suas famílias, assim como outras milhares de pessoas, que deram ao

município um crescimento populacional da ordem de mais de 50% nos últimos doze anos. De acordo com notícia vinculada pela própria Prefeitura Municipal de Maricá, a cidade cresceu 54,87% do censo de 2010 para o de 2022. Isso se deve a uma série de políticas sociais que são desenvolvidas no município, como Transporte municipal com Tarifa Zero, programa Renda Básica de Cidadania (RBC), Passaporte Universitário, entre outras (Maricá, 2023).

Dos 33 estudantes, apenas 10 (30,3%), menos de 1/3, são nascidos em Maricá. 2 (6,07%) não souberam responder e a maioria, 21 (63,63%) são originários de variados municípios. Essa informação revela a pluralidade regional e cultural destes alunos. Eles têm origens diversas, conseqüentemente possuem histórias e vivências muito diferentes e variadas. Existem alunos nascidos em Niterói, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Itaboraí, alguns municípios da Baixada Fluminense e ainda um nascido na Bahia e outro em Pernambuco.

Foi questionado aos alunos sobre sua situação de moradia. A grande maioria, 25 (75,75%) dos estudantes reside com seus pais, tios ou avós. Apenas 8 (24,25%) moram sozinhos ou com seus respectivos parceiros. É fato que a juventude brasileira está saindo da casa dos pais cada vez mais tarde se comparado a outros períodos, e dentro dos estudantes analisados, esta realidade não é diferente.

De acordo com a matéria do site Poder360, um estudo feito com jovens brasileiros entre 24 e 35 anos, pelo instituto Kantar Ibope Media, revela que grande parte destes, ainda vive na casa dos pais (Poder360, 2022). Como público-alvo da pesquisa é em maioria na faixa abaixo de 24 anos, os números analisados condizem com a realidade brasileira.

Junto à questão da moradia, também foi solicitada a informação da situação do imóvel em que residem. 21 alunos (63,63%) moram em casa própria (financiada ou quitada), 10 (30,30%) na condição de aluguel e 2 (6,07%) vivem em casas cedidas ou emprestadas. As informações sobre com quem moram e a situação do imóvel se complementam e revelam a importância da estabilidade financeira na vida destes jovens e de sua família. Como a maioria dos imóveis é próprio, da família, estes alunos não veem a necessidade de se mudar, morar sozinhos, mesmo já sendo maiores de idade, trabalharem e muitas vezes até constituírem relações amorosas e possuírem filho(s).

Sobre a renda destes indivíduos, 5 (15,16%) disseram que vivem com até ½ salário-mínimo; 11 (33,33%) possuem de ½ a 1 salário-mínimo mensal; os mesmos 11 (33,33%) de 1 a 2 salários-mínimos; e apenas 6 (18,18%) com mais de 2 salários-mínimos de renda mensal. Essas informações revelam a situação de vulnerabilidade de alguns destes jovens, em termos econômicos. Nosso alunado, principalmente do turno noturno, é oriundo de comunidades

carentes que se situam no entorno da escola. São pessoas pobres, que vivem com dificuldade. Muitas vezes com esta renda, eles ainda ajudam nas contas de casa, tem filho, companheiro, sobrando muito pouco para suas necessidades e lazer individuais.

Complementando a situação de renda, 18 (54,54%) alunos declararam trabalhar em período integral, enquanto 4 (12,12%) desempenham uma função em meio expediente, 2 (6,06%) fazem estágio, e 9 (27,28%) não trabalham nem cumprem jornada de estágio. Constata-se que a maioria dos alunos trabalha, e em regime integral, e até por isso, escolheram a noite para estudar e concluir o ensino médio. Mesmo esses estudantes trabalhando, em sua maioria, não adquirem rendas mensais elevadas, trabalham em condições precárias, em atividades braçais e desgastantes.

A baixa qualificação destes é um fator de peso para observar suas rendas e desempenho profissional. Por já estarem com 18 anos ou mais (a maioria já tem até 21 anos ou mais) e ainda não terem concluído o ensino médio, não alcançam bom níveis profissionais, tampouco empregos que os dê elevada remuneração. Alguns destes alunos com idade mais avançada (5 alunos já apresentam mais de 35 anos) retornaram à escola com o intuito de melhorar sua condição profissional ou almejam promoções em suas empresas, e dependem do ensino médio completo para que isso aconteça.

O baixo nível de estudos não é apenas uma condição dos estudantes, até porque estão rumo a concluir o ensino médio, mas é principalmente uma condição local e das famílias. Foi observado que apenas 13 (39,4%) dos 33 alunos sabem o nível de escolaridade tanto do pai, quanto da mãe; outros 8 (24,24%) sabem apenas de um ou outro; e 12 (36,36%) não sabem o nível de escolaridade nem do pai nem da mãe. Dentro deste universo de 21 alunos, que ao menos conhecem o grau de instrução de um de seus pais, 8 (38,1%) possuem apenas o fundamental completo ou incompleto; 11 (52,38%) tem o ensino médio completo ou incompleto; e apenas 2 (9,52%) pais tem graduação completa ou nível de pós-graduação.

Denota-se que o nível de instrução da maioria das famílias é baixo, logo esses estudantes também não costumam almejar cursar nível superior, e nem ao menos um curso técnico. As famílias não são incentivos ao estudo. Não há muitos exemplos de pessoas em seu redor que inspirem esse alunado a seguir níveis de estudos mais elevados. Isso claramente reflete em sua renda, e na quantidade de horas que precisa dispor ao trabalho.

Sobre as questões étnicas e raciais: 19 (57,57%) alunos responderam que são pardos; 9 (27,27%) pretos; 3 (9,1%) indígenas; 2 (6,06%) brancos. Existem dois pontos que são bastante importantes de serem analisados. Muito significativo a maioria dos estudantes se

autodeclararam negros (84,84%). Devido a todo retrospecto de inferioridade da pessoa negra ao longo da história do Brasil, hoje em dia é muito comum pessoas negras não se declararem como negros, não se identificarem com aspectos da cultura e tradição negras. Outro fato que deve ser ressaltado é compreender que quase todos os alunos das turmas analisadas são negros, que contribui para a relevância desta pesquisa, para a produção de uma História que resgate a participação e produção das pessoas negras ao longo do último século no Brasil.

Quando perguntados sobre a etnia de suas mães, 16 (48,48%) responderam parda, 7 (21,21%) pretas, 7 brancas (21,21%) e 3 (9,1%) indígenas. Sobre a etnia de seus pais, 15 (45,45%) responderam pardo, 10 (30,30%) pretos, 6 (18,18%) brancos, 2 (6,07) não sabiam e nenhum respondeu indígena. Esses dados revelam uma maioria ascendente também negra. 69,69% das mães e 75,75% dos pais dos alunos são negros. Não só os números são significativos como a certeza em assinalar as alternativas demonstram uma predominância negra na comunidade entrevistada.

Outra informação aferida com os alunos foi sobre sua ancestralidade. Quando perguntados se possuíam avós ou bisavós europeus em sua família, 9 (27,28%) responderam que sim, 14 (42,42%) que não, e 10 (30,30%) não souberam. Sobre avós ou bisavós africanos em sua família, 6 (18,19%) responderam que sim, 11 (33,33%) que não e 16 (48,48%) não souberam. E se possuíam avós ou bisavós indígenas, 13 responderam que sim, 6 que não e 14 não souberam.

Os números acima revelam que boa parte dos alunos não sabe as referências de seus avós e menos ainda de bisavós. Mesmo muitos deles conhecendo os avós e avôs, não sabem sua naturalidade, onde nasceram. Conversando com os alunos, percebeu-se que esses números se tornaram imprecisos, alguns não tinham certeza sobre as informações.

Estas foram as informações aferidas no questionário que foi aplicado aos alunos, que está em anexo ao final deste trabalho.

6.2 Análise das oficinas pedagógicas

Os dados a seguir foram extraídos durante a aplicação das 6 oficinas propostas aos 33 alunos envolvidas na pesquisa, pelo pesquisador. Busca-se analisar e compreender o comportamento, reação e desenvolvimento dos alunos durante os temas tratados. Quais foram suas observações, falas e respostas escritas, em linhas gerais, não citando um ou outro participante individualmente.

As atividades propostas pelo pesquisador aos estudantes sob a forma de “Atividades” estarão em anexo ao final do presente trabalho.

Vale ressaltar que em nenhum momento ao longo das seis oficinas propostas o pesquisador percebeu qualquer sinal de desconforto, vergonha, estresse ou constrangimento por parte dos participantes.

Na primeira oficina foi oferecido aos alunos um diálogo a respeito das temáticas que iriam ser tratados no desenvolver da proposta. Falamos sobre a situação dos negros no Brasil hoje, e a herança histórica carregada pela escravidão e pela exclusão social do pós-abolição. Sobre a importância de se abordar este tema na escola, e uma introdução a respeito da pedagogia decolonial e sua relevância para a pesquisa histórica e para a educação básica.

Informações estatísticas foram apresentadas aos participantes e algumas impactaram com surpresa e indignação. A população negra ter menores remunerações, menos níveis instrucionais, mais encarceramento e mais níveis de desemprego foram temas de discussão entre os estudantes e de questionamentos ao pesquisador. Alguns, inclusive, perguntaram mais propriamente sobre como esses números são calculados, como se desenvolvem essas pesquisas.

Sobre a pedagogia decolonial ou Decolonialidade, nenhum dos participantes tinha ouvido falar sobre o conceito e se demonstraram curiosos sobre o tema. Algumas indagações como: “Por que a escola e os professores não ensinam isso?”, “Isso tem a ver com o negro?” ou “O que é eurocêntrico?” foram questionamentos e temas para debate e diálogo.

Sobre as perguntas propostas aos participantes, todas foram respondidas por eles sem dúvidas ou maiores esclarecimentos. Apenas dois alunos solicitaram ajuda na pergunta número 5, sobre a importância de se ter mais pessoas negras acessando universidades no Brasil e sua relação com o combate ao racismo e às desigualdades sociais. A pergunta foi aberta aos demais participantes e o pesquisador esclareceu mais alguns pontos.

Na Oficina 2, tratou-se o assunto da Primeira República no Brasil, e como neste período, mesmo já com a abolição da escravidão realizada, ainda se excluía e marginalizava a população negra socialmente. Quando se abordou parte da legislação do código penal e a “Lei da Vadiagem” os próprios participantes nem esperaram o pesquisador terminar o raciocínio e já apontaram “punir os negros”, “eles queriam continuar escravizando os negros”, só negros faziam crimes?”.

Quando abordado o Darwinismo Social e suas ideias racistas e supremacistas, os alunos ficaram perplexos e estranharam as informações. Relataram nunca terem tido contato

com essas informações. Eles não sabiam que o racismo era tão naturalizado há pouco tempo, em média há 100 anos atrás. Algumas falas como “eles eram racistas” e “eles queriam se fazer de bonzinhos para roubar os negros” apareceram durante a oficina. Eles apontaram não haver raças superiores ou inferiores, que apenas eram diferentes e que cada uma possuía seu valor. Percebeu-se até mesmo um sentimento de revolta sob os alunos, quase incrédulos, não compreendendo como isso era possível.

Todas as atividades foram respondidas sem dúvidas ou intervenções. Vale destacar a pergunta número 4, que perguntava se eles concordavam com os trechos “racistas” de intelectuais e políticos da época, justificando suas respostas. Percebeu-se em algumas escritas certa agressividade, um tom de revolta. Todos responderam que não concordavam e boa parte justificou com bastante clareza o respeito à diferença e a importância de compreender e valorizar o outro.

Durante a oficina 3, sobre o tema das revoltas populares na Primeira República, foram abordadas a Guerra de Canudos, na Bahia; Contestado, entre os estados de Santa Catarina e Paraná; a Revolta da Vacina; e a da Chibata.

Surpreendentemente, vários estudantes não lembravam ou não conheciam esses episódios da História brasileira. Dois alunos chegaram a dizer que já haviam estudado esse conteúdo, mas não lembravam da relação destes acontecimentos relacionados à participação negra.

Não houve tanta participação e falas dos alunos durante a duração desta oficina, e esta se mostrou mais uma aula expositiva sobre conteúdos da disciplina de História, do que a proposta de um diálogo e participação ativa dos participantes.

Os alunos conseguiram compreender que essas revoltas tiveram participação ativa de pessoas negras, mesmo que muitas vezes esquecidas propositalmente. Eles entenderam que a luta por melhores condições de vida, por acesso à terra ou por insatisfação contra políticas desenvolvidas pelo governo eram frequentemente encampadas, e no caso da Chibata, liderada por pessoas negras, que eram os mais atingidos por esses problemas sociais.

As atividades foram desenvolvidas, porém a questão 3 gerou muitas dúvidas, e vários alunos se demonstraram inseguros em respondê-la. A relação entre o passado e o presente sobre a situação sanitária, que ainda persiste com índices mais baixos na população negra do Brasil gerou dúvidas. Alguns não conseguiram entender a vacina como uma questão sanitária, e outros estranharam as pessoas não quererem tomar vacina. O pesquisador ressaltou que os níveis educacionais e informacionais da época eram muito mais baixos que hoje,

principalmente em relação à população negra, que era em grande maioria analfabeta e não tinha acesso à leitura de jornais e revistas. A vacina na época era algo novo e desconhecido, e é compreensível que muitos cidadãos desconfiassem de uma política de vacinação. Mesmo esses índices, tanto sanitários como educacionais tendo melhorado muito no Brasil, ainda há uma desigualdade entre brancos e negros, conforme inclusive apresentado na oficina 1.

Foi levantada também a situação da Covid-19 e de campanhas contrárias à vacinação por parte de setores da sociedade, e inclusive pelo próprio presidente da república em 2020 e 2021. Assim, os alunos compreenderam melhor a situação da época, e desenvolveram suas atividades.

A oficina 4 teve como tema principal a Frente Negra Brasileira e sua atuação, durante a década de 1930. Todos os participantes relataram não conhecerem este movimento e nunca terem estudado na escola sobre esta organização.

Durante seu desenrolar, Getulio Vargas acabou se tornando o tema principal da oficina. Por ser um personagem da história brasileira muito famoso e falado até os dias de hoje, ele foi alvo de comentários. Algumas das falas foram “Ele foi um presidente bom?”, “Getulio Vargas era contra ou a favor dos negros?” e “Como ele governou por tanto tempo?”. Um aluno (o mais velho do grupo, com 59 anos) ainda falou “Meu pai sempre falou muito bem dele. Foi ele que fez as leis sobre o trabalho, que ajudou os trabalhadores.”.

Buscando atender aos anseios dos alunos, mas não deixando de tratar do tema proposto o pesquisador expôs a relação entre ditadura e democracia. A existência da Frente Negra Brasileira foi durante o governo “democrático” de Vargas. Mesmo sendo o mesmo homem, a sua postura política foi outra a partir de 1937, quando da instauração do Estado Novo, conhecida como ditadura varguista. A idéia não era criar juízos de valor, se este presidente foi bom ou ruim, mas analisar a conjuntura política da época a qual a temática se desenvolvia.

Seguindo com as informações sobre a Frente Negra Brasileira, os alunos compreenderam a importância de sua existência para a população negra. Perceberam que mesmo passadas algumas décadas este contingente ainda era marginalizado, carecia de serviços e assistências básicas, que os governos não ofereciam, e por isso tal movimento organizado acabou se tornando o maior e mais significativo para os negros até o momento narrado.

As atividades foram desenvolvidas sem nenhuma dúvida específica ou questionamento.

A oficina 5 teve como tema o Movimento Negro Unificado, entidade criada em 1978 que permanece viva e atuante até os dias de hoje. Foi tratado sobre o contexto político de seu início, sobre a ditadura militar, e as dificuldades inerentes a atuação crítica e de contestação à realidade da pessoa negra nesse contexto. Assim como de algumas políticas desenvolvidas nos últimos anos, como a Lei nº 10.639/2003 e a lei de cotas.

Uma quantidade significativa dos alunos não conhecia o movimento e se demonstraram curiosos por entender melhor sobre uma corrente de luta pela igualdade da pessoa negra no Brasil. Em um primeiro momento o debate central ficou na aplicação da referida lei na educação básica, tomando as suas realidades no centro do diálogo. Muitos questionaram não ser ensinado a eles sobre cultura afro-brasileira ou História da África, salvo em alguns momentos específicos.

Questionados em quais disciplinas eles lembravam ter abordado algum conteúdo referido na lei, foi citada a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, quando foram trabalhados alguns autores africanos, na Geografia, quando trabalhada especificamente sobre África e agora, na disciplina de História. As demais matérias do ensino médio, segundo relato dos participantes, não contemplavam temas relacionados a História da África ou características afro-brasileiras.

O debate discorreu sobre a lei de cotas para o acesso às universidades e concursos públicos no Brasil. Alguns alunos se posicionaram contra, outros a favor. Foi levantada a importância de se investir em educação básica ao invés de oferecê-las. “O certo é melhorar a educação da escola e não dar vagas para pretos”; se a escola fosse boa para todo mundo não precisava de cota”; “A cota é importante para o negro fazer faculdade, antigamente quase ninguém fazia, só rico”. O pesquisador interveio confirmando que as cotas deveriam de fato ser uma política pública temporária, de transição, até que a educação básica pública tivesse condições de competir com escolas particulares em um Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Como os governos não investem o necessário e não tratam a educação básica como prioridade, a lei de cotas torna-se fundamental para o acesso de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas em universidades ou até mesmo alcançar um serviço público. Isso contribui para a representatividade desses grupos, tão marginalizados pela história brasileira.

As atividades propostas foram realizadas sem dúvidas específicas ou questionamentos. Inclusive foram bem desenvolvidas pela maioria dos discentes.

Na última oficina, de número 6, não tiveram atividades propostas nem texto base para direcionar o debate. O pesquisador buscou nesta etapa ouvir mais os alunos, sobre suas impressões a respeito dos temas abordados, da forma como foram conduzidas as oficinas e as contribuições do processo de ensino-aprendizagem aos alunos.

De uma maneira geral, a grande maioria dos alunos gostou e aproveitou as oficinas da melhor maneira. Relatou-se ter sido importante aprender sobre esses conteúdos, pois havia sido a primeira vez que tiveram contato com várias das temáticas abordadas. Algumas das falas foram: “Professor, a gente podia ter mais aulas assim na escola”, “Nós podíamos escolher alguns conteúdos para serem feitos pelos professores” e “Ao invés de copiar do quadro, a gente participando mais, falando, a gente acabou aprendendo mais.”.

Tanto os conteúdos selecionados quanto o modelo de oficinas pedagógicas se demonstraram pertinentes aos discentes. Não houve comentários negativos, nem críticas, mesmo essa abertura tendo sido oferecida pelo pesquisador. De acordo com Paviani (2009, p. 78):

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, não apenas na área da educação. Entre pensar e fazer algo, há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas.

As oficinas pedagógicas e sua condução se mostraram bastante eficientes para os alunos, que se tornaram mais ativos e participativos ao longo dos conteúdos abordados. Não são ensinamentos ou exposições que partem do professor, mas sim uma oportunidade dos participantes mostrarem o que querem ou que precisam saber. A Construção dos saberes decorre das habilidades, interesses e das necessidades dos participantes (Paviani, 2009).

6.3 Análise das entrevistas individuais

As entrevistas foram realizadas com um universo de 6 alunos. A expectativa do pesquisador seria entrevistar 11 participantes, que representaria 1/3 dos discentes presentes nas oficinas, mas devido à incompatibilidade de horários, afazeres tanto do pesquisador como dos estudantes, apenas este número foi alcançado para a análise dos dados.

As perguntas realizadas durante a entrevista estão em anexo ao final desta dissertação.

Para preservar suas identidades e não causar qualquer tipo de violação da confidencialidade das informações os participantes desta entrevista serão chamados por letras aleatórias, identificados como aluno A, B, C, D, E e F. Estes alunos escolhidos estavam dentro dos onze mais assíduos dentro das oficinas e também dentre os mais participativos.

Quando questionados pela primeira pergunta, o aluno A respondeu:

Eu nunca tinha participado de uma aula assim, professor. Normalmente as aulas que a gente tem, tem muita coisa de copiar do quadro, e o professor explica o tempo todo, a gente quase não fala. Alguns professores parece que nem gosta quando a gente fala. (risos) Eu gostei da experiência, acho que a gente podia ter mais aulas assim, mas agora já tá acabando, né?

Aluno B:

Me lembro que no 9º ano, no Darcy, a gente tinha umas aulas assim, com a professora de História. Era muito legal. Ela dividia a gente em grupos, para a gente defender alguma ideia, tipo um debate, tipo um tribunal. Quem dava a aula era a gente. A gente estudava sobre aquilo e depois falava com os colegas. Era legal, a gente se sentia importante. Aqui na escola não me lembro deste tipo de atividade.

Aluno C: “Professor, não me lembro de falar tanto numa aula, como essas que a gente teve. Foi legal, a gente aprendeu o que tinha que aprender.”

Aluno D: “Eu acho que eu nunca tive aula de oficina. Gostei. o tempo passou mais rápido e não precisou copiar do quadro. (risos)”

Aluno E:

Eu não sei bem se foi essa oficina, mas a professora de Português, quando eu estudava de manhã, fazia debates com a gente, a gente se posicionava. Ela trazia uns temas de redação, a gente falava, ela também. Depois que a gente aprendia, a gente escrevia uma redação sobre o assunto. Era bem legal. Esse ano que eu estou estudando à noite, foi a primeira vez que participei.

Aluno F: “Nunca participei, professor. Eu acho que foi legal. A gente falar também é importante, até para a gente tentar se expressar. Às vezes a gente tem uma ideia, fala e depois se corrige.

O que se percebe após essas respostas dos alunos, é que pouco se trabalha com o modelo de oficinas pedagógicas nas escolas, pelo menos na realidade da comunidade entrevistada. Evidente que esta forma requer muito planejamento e organização, tempo esse que muitas vezes os docentes não possuem quando vão preparar uma aula. As oficinas

pedagógicas requerem do professor um planejamento prévio e uma previsibilidade em relação aos rumos que se podem tomar quando os debates acontecem. Seleção de materiais, pesquisa e estudo sobre as temáticas relacionadas, além da preocupação com a interdisciplinaridade (Mütschele, 1992).

Sobre a pergunta número 2, houve as seguintes respostas: Aluno A: “eu acho que sim, professor. É positiva pra gente, mas eu acho que dá muito trabalho para o professor, e por isso de repente fica difícil de ter toda hora, mas eu gostei.”

Aluno B:

As oficinas foram muito boas. Eu gostei bastante. A gente consegue participar mais da aula, não fica tanta “mesmice”, eu não gosto muito de História, mas quando a gente fez as aulas assim eu até gostei. Será que na faculdade vai ser assim? Eu quero fazer psicologia. Eu achava legal que tivesse. Na escola, as vezes, os alunos não querem participar, mas para quem quer estudar foi bom.

Aluno C: “Eu achei bom, professor. Gostei de participar. Eu acho que todo mundo gostou.”

Aluno D: Eu acho que essa aula foi ótima, é positivo, sim. A gente estudou a matéria e também fizemos nossa opinião. A gente falou o que achava mas escutou também. Foi bom.”

Aluno E: “Eu achei bom. Nas aulas comuns a gente não pode falar. Às vezes a gente tem uma dúvida, e acaba ficando com ela, porque é difícil perguntar. Quando todos falam fica mais fácil falar também.”

Aluno F: “As oficinas foram legais, podia ser mais assim a escola.”

Analisando as respostas da pergunta 2, todos os entrevistados demonstraram satisfação quanto à forma das oficinas pedagógicas na construção dos conhecimentos propostos. Estas possibilitaram maior participação e compreensão dos conteúdos. Uma oficina é uma oportunidade de vivenciar situações significativas, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, o método da oficina muda o foco tradicional da aula, incorporando a ação e a reflexão. Ou seja, em uma oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos, de forma ativa e reflexiva (Mütschele, 1992).

Quanto à questão 3, sobre a importância dos conteúdos da História do Brasil República dando protagonismo às pessoas negras, o aluno A respondeu:

Foi importante a gente estudar sobre a história dos negros, principalmente no Brasil, o nosso país. Às vezes a gente fala sobre a África, mas o Brasil

também tem muito negro, e muita história para contar. Eu sou negro e eu acho que a gente tem que estudar sobre o que mais interessa pra nós. A gente fala muito de branco, até de índio às vezes, mas do preto todo mundo esquece (risos)

O aluno B falou:

É importante a gente estudar sobre isso, sim. A gente vive com muitas pessoas negras, e quando a gente conversa, a gente vê que ainda tem muito preconceito no Brasil. A escravidão fez muito mal para essas pessoas e o Brasil ainda tem muito essa visão de antes. A escola tem que ensinar que tratar as pessoas mal só por causa da cor é errado. A gente tem que acabar com o preconceito.

Aluno C: “Eu acho importante estudar sobre isso. O Brasil é preto, né. O que adianta só estudar sobre os portugueses e a gente não entender a história do Brasil de verdade.”

Aluno D: “Eu achei bom. Foi bom para conhecer sobre a nossa história. A gente nem sabia algumas coisas que tinham acontecido e agora a gente sabe. Já teve muita coisa no Brasil que a gente não estudou.”

Aluno E: “A gente tem que estudar isso sim, professor. A história do nosso país foi feita pelos escravos, pelos pretos.”

Aluno F: “Eu achei legal. Foi bom estudar mais sobre a gente mesmo. Porque a gente que é negro é muito excluído. Aí quando a gente vê coisas que aconteceram que foram feitas por negros fica mais envolvente.”

Identifica-se nas respostas acima que os alunos tiveram uma aprendizagem significativa a respeito da História do Brasil, pela perspectiva proposta. Sobre a última pergunta sobre a importância das oficinas e dos temas para a construção de identidade e na luta por uma educação antirracista, os participantes responderam:

Aluno A: “Contribuiu, professor. Quando a gente aprende essas coisas, fala da nossa história, a gente consegue entender melhor porque existe preconceito e podemos nos livrar deles.”

Aluno B:

Eu acho que essas aulas foram boas para a gente deixar de ser racista. Até mesmo as pessoas negras às vezes são racistas, porque não conhecem sobre a história. Eu me senti representado e isso dá mais força para a gente. Eu escuto muita piadinha e besteira sobre preto. Isso tinha que acabar.

Aluno C:

O ensino que o senhor fez foi muito bom para a gente conhecer melhor sobre a história do Brasil. A gente tem que entender que ser preto ou ser branco não muda a pessoa. Todo mundo tem que ser igual. Hoje em dia tá muito melhor para os pretos, mas o preconceito ainda existe.

Aluno D: “Eu não sei, professor. Eu acho que o racismo nunca vai acabar. Pode ficar mais tranquilo, mas nunca acaba. Foi bom você ter feito essas aulas, mas isso tinha que acontecer em outros lugares, também.

Aluno E:

Sim, essas aulas foram importantes para a gente se sentir importante. Se a gente só fala de outras coisas, a gente fica excluído. Eu me senti importante quando falava nas aulas, e gostei de aprender sobre o porquê de existir preconceito no Brasil. Isso não é de hoje, né. Mas a gente pode melhorar isso.

Aluno F: “Foi muito legal, professor. A gente conseguiu entender por que o negro é excluído. Se mais pessoas tivessem essas matérias, talvez a gente pudesse ser menos racista.”

Destaca-se que as oficinas, mas principalmente a temática proposta foram significativas aos alunos. Eles conseguiram compreender a relação entre a História recente do Brasil e o preconceito latente em nossa sociedade. O racismo e o preconceito é uma construção histórica, portanto precisamos entendê-la.

A educação antirracista busca desconstruir padrões de discriminação e preconceito raciais presentes em nossa sociedade. Trata-se de uma abordagem que visa promover a igualdade e a valorização da diversidade étnico-racial, reconhecendo a importância sobre a história, a cultura e as contribuições dos povos que foram e são marginalizados (Souza; Silva; Santos Faria, 2024).

Uma educação antirracista também está relacionada à construção de uma consciência crítica e questionadora aos padrões de beleza, comportamentos, estereótipos e discursos, que por muitas vezes reforçam o racismo. Os estudantes devem ser estimulados por meio desta consciência a criar uma nova cultura de valorizar e respeitar a diversidade étnica e racial. Como aponta Sant’ana (2016) a luta antirracista não é apenas uma responsabilidade de pessoas negras ou indígenas ou de quaisquer indivíduos marginalizados, mas de toda a sociedade. É uma forma de empoderar todas as pessoas para que se tornem agentes de mudança no combate ao preconceito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos analisados pontuamos questões fundamentais como a liberdade e a escravidão. São conceitos opostos que têm sido objeto de reflexão filosófica e política desde a antiguidade. A liberdade é geralmente entendida como a capacidade de agir e tomar decisões sem ser coagido por forças externas, enquanto a escravidão envolve a subjugação de um indivíduo a outro, privando-o de seus direitos e liberdades. No entanto, a libertação da escravidão não significa necessariamente a conquista plena da liberdade.

A escravidão mercantil africana no período moderno é um sistema que se enraizou cruelmente na História brasileira, e que guarda marcas profundas até hoje em nosso dia-a-dia. O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, e contou com pessoas escravizadas em todo seu território (Schwarcz; Gomes, 2018).

Muitos países ainda enfrentam desigualdades sociais e políticas que limitam a liberdade de seus cidadãos, como a discriminação racial, a desigualdade de gênero e a opressão econômica. Atualmente, no século XXI, o Brasil continua a sofrer com graves problemas sociais: preconceito, racismo, discriminação e até mesmo condições de trabalho análogas à escravidão. É crucial compreender e abordar a escravidão e os meios que podem restaurar a dignidade inerente a todos os indivíduos. Historicamente e culturalmente, a escravidão deixou uma grande parcela de brasileiros se sentindo desiguais, até mesmo inferiores.

Estima-se que entre 1550 e 1862 chegaram ao Brasil 4,8 milhões de africanos. Isso corrobora uma sociedade mestiçada mas também profundamente marcada pela presença negra africana (Schwarcz; Gomes, 2018). A subsequente abolição da escravidão não alterou a situação de pobreza e subalternidade em que mestiços e negros viviam, e o elitismo continuou a prevalecer, incluindo durante o período conhecido como "República Velha" (1889-1929) e a postura corporativista da era Vargas (1930-1945).

A desigualdade resulta de um acordo social exclusivo no qual a cidadania não é concedida e reconhecida universalmente, levando a diferentes direitos, garantias e oportunidades para diferentes indivíduos. Portanto, analisar e perceber as consequências da escravidão no Brasil, seu fim legal manipulado por uma elite branca e a constituição de uma República excludente com a população negra é fundamental para entendermos o Brasil de hoje. Embora esse problema possa não nos afetar diretamente, ele nos impacta indiretamente

todos os dias, prejudicando o desenvolvimento social e econômico do país e negligência direitos e garantias de milhões de brasileiros.

Referências históricas, como a escravidão nos Estados Unidos, o sistema colonial de exploração e escravidão nas Américas e a experiência de libertação de países da África e da Ásia, mostram como a luta pela liberdade e a superação da escravidão são temas complexos e multifacetados que continuam a desafiar as sociedades contemporâneas.

Consideramos que a liberdade e a escravidão são conceitos fundamentais que influenciaram profundamente a História e continuam a ser relevantes na sociedade atual. A luta pela liberdade é uma constante, assim como a necessidade de combater a opressão e a exploração em todas as suas formas.

A escravidão no Brasil é um contexto complexo. Durante mais de 300 anos, milhões de negros africanos foram capturados e transportados à força para o Brasil, onde foram vendidos como escravos e obrigados a trabalhar em condições desumanas em plantações, minas e outras atividades econômicas. Seus filhos, netos e bisnetos seguiram, na imensa maioria das vezes, este mesmo caminho.

O escravo é um instrumento de trabalho. É uma propriedade de alguém, e como tal, tem seu valor. Sendo assim, ele é mantido vivo, mas sob um espectro de horrores, crueldade e profanidade imensos. A violência é um elemento da etiqueta, como chicotear, por exemplo. A vida de um escravo, é por muitas, uma forma de morte-em-vida (Mbembe, 2018).

Podemos afirmar que a escravidão não foi uma relação apenas de passividade dos negros africanos e seus descendentes aqui no Brasil. Houve inúmeros movimentos de resistência, os mais conhecidos, a constituição de quilombos. Estes quilombolas mantinham as tradições africanas, como línguas e religiosidade, e em algumas ocasiões por sua força, chegavam a lutar contra os colonizadores ou mesmo negociar alforrias e independência de suas terras (Grinberg; Peabody, 2014).

A escravidão no Brasil foi oficialmente abolida em 1888, após décadas de luta e resistência de escravos e abolicionistas. No entanto, as marcas desse período ainda são profundas e visíveis na sociedade brasileira atual.

As consequências da escravidão no Brasil incluem a persistência de desigualdades socioeconômicas, raciais, profissionais e educacionais, além de um legado de violência e exclusão que afeta especialmente a população negra do país. A luta contra o racismo e a busca por justiça e reparação para as vítimas da escravidão continuam sendo desafios importantes para o Brasil e para toda a humanidade.

A abolição da escravidão é um marco fundamental na história do Brasil, representando o fim de uma era de sofrimento e opressão para milhões de pessoas negras que foram escravizadas ao longo de séculos. O dia 13 de maio de 1888 marcou de maneira significativa a vida cotidiana no Brasil: modos de vida, relações de poder, regras de etiqueta. Ainda assim, a assinatura da Lei Áurea pôs fim apenas legalmente à escravidão no país, mas não necessariamente à exclusão social e econômica que os negros continuariam a sofrer (Fraga, 2018).

O período da escravidão no Brasil deixou cicatrizes profundas, que se refletem nas desigualdades sociais que persistem até os dias atuais. A colonização em si era uma apreensão, uma demarcação e afirmação de controle físico e geográfico. A classificação de pessoas em diferentes categorias ou raças (Mbembe, 2018).

A abolição da escravidão não foi seguida por políticas efetivas de inclusão e reparação, o que resultou na marginalização contínua da população negra. A falta de acesso a educação de qualidade, oportunidades econômicas e igualdade de direitos criaram um legado de exclusão que perdura. A simples abolição da escravidão, simbolizada pelo 13 de maio de 1888 não pôs fim a todo racismo e preconceito vivido pelos agora ex-escravos. Estes passaram a não ter onde morar e nem trabalho ou renda.

Os libertos tiveram que continuar a se esforçar para efetivar sua condição de liberdade em um contexto de repressão e preconceito que atingia não apenas os "treze de maio", mas toda a população negra. Nos anos iniciais do Brasil republicano, recrudesciu o controle sobre os candomblés, batuques, sambas, capoeiras e qualquer outra forma de manifestação identificada genericamente como "africanismo". Algumas leis criminais foram criadas no contexto da Primeira República para criminalizar costumes e práticas africanas. Esse antiafricanismo teve implicações dramáticas para as populações negras, pois reforçou as barreiras raciais que dificultavam o acesso a melhores condições de vida e a ampliação dos direitos de cidadania (Fraga, 2018).

Neste contexto de fim da escravidão no Brasil e início de um novo modelo político, a república, consolida-se a teoria do Darwinismo Social, que corroborava uma hierarquização social, colocando os mestiços e negros brasileiros como baixos socialmente. Partia-se do princípio de que o brasileiro não tinha conseguido promover seu desenvolvimento por possuir muitos mestiços e uma população negra muito presente na sociedade. Alguns intelectuais da época propunham resolver o problema racial brasileiro pelo apagamento das populações

inferiores (negros e mestiços) e um consequente embranquecimento do Brasil (Bolsanello, 1996).

O Darwinismo Social é uma teoria que se originou a partir das ideias de Charles Darwin sobre a evolução das espécies e aplicada à sociedade humana. Embora a teoria da evolução de Darwin tenha revolucionado nossa compreensão da natureza, o Darwinismo Social distorceu esses ideais para justificar e perpetuar a discriminação e a exploração de grupos humanos.

Cientistas europeus como Gobineau, Vacher de Lapouge, Hugo de Vries e A. Weismann concluíram que havia superioridade morfológica de certas raças e povos. Essas teorias marcaram o renascimento da Ciência através de uma nova linha de interpretação sobre a evolução humana. Gobineau sustentou a teoria da superioridade da raça branca e no interior dela, a família dos arianos, esta possuindo a beleza, a inteligência e a força (Lemos, 2018).

No século XIX, quando o Darwinismo Social e as teorias científicas de superioridade racial estavam em voga, a escravidão ainda era uma prática comum em muitas partes do mundo, incluindo os Estados Unidos e o Brasil. Os defensores do Darwinismo Social argumentavam que a escravidão e a dominação racial eram a expressão natural da "sobrevivência do mais apto", uma interpretação distorcida das teorias de Darwin. Eles alegavam que certas raças eram biologicamente superiores e, portanto, tinham o direito de subjugar outras raças.

Também no contexto da segunda metade do século XIX e início do XX surge a eugenia. Esta teoria era uma higiene das raças, para fins de melhoramento genético. Um controle rigoroso de uniões para estabelecer o maior purismo racial possível, eliminando possíveis doenças, favorecendo as qualidades físicas e mentais. A ideia central é manter a raça dominante (branca) eliminando as raças inferiores (Lemos, 2018).

As questões raciais usadas no século XIX justificavam a brutalidade da escravidão, a segregação racial e a opressão contínua dos negros no contexto pós-abolição. Essa interpretação racial dominante à época não apenas perpetuou a desumanização dos negros, mas também retardou o progresso em direção à igualdade étnico-racial.

A quantidade de negros e mestiços no Brasil, no início do século XX, era visto como um dos sinônimos do atraso e subdesenvolvimento de nosso país. Os cruzamentos entre raças, a mestiçagem, era um problema e deveria ser evitado a todo custo de acordo com a intelectualidade brasileira. “Deste estado de desencontro, de ignorância e de conflito, [...], entre as raças, o meio, as instituições, os costumes e as ideias, resultaram os traços que

formaram o relevo convulsionado da estrutura social brasileira” (Torres, 1990, p. 10 *apud* Lemos, 2018, p. 81).

Dentro da própria intelectualidade brasileira da época, considerando os pensamentos de Alberto Torres (1865-1917), é fundamental associar as explicações do atraso social e econômico brasileiro às teorias racistas. O racismo entrelaçou-se firmemente com a teoria do Darwinismo Social. Também há uma estreita relação entre racismo e nacionalismo (Lemos, 2018). Nesse contexto científico e intelectual é que ocorre a abolição da escravidão e nasce a república brasileira, totalmente desfavorável à população negra.

Neste contexto, é fundamental abordar a abolição da escravidão e a exclusão social dos negros como temas interligados e examinar como as políticas públicas e as atitudes sociais ao longo da história contribuíram para perpetuar essa exclusão. Esta análise crítica é essencial para a compreensão dos desafios que o Brasil enfrenta atualmente na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

“O Brasil de hoje afirma haver realizado, em teoria, uma democracia racial. Contudo, os negros e os mestiços ainda são vítimas da discriminação, permanecendo relegados à pobreza, ao analfabetismo, ao subemprego ou desemprego” (Bolsanello, 1996, p. 163).

A raça tem um lugar proeminente na racionalidade da época. Mais do que o pensamento de classe, a raça sempre foi a sombra presente no pensamento ocidental, principalmente quando se trata de desumanizar o diferente ou dominá-lo. A política da raça está associada a política da morte (Mbembe, 2018).

Trazendo para o campo educacional também se percebe essa exclusão e apagamento proposital das populações negras no currículo de História. Percebe-se uma História eurocentrada. Dentro da História Antiga, basicamente se trabalha Grécia e Roma Antigas, não se fala de África, América ou Ásia. Durante a Idade Média, o destaque é o feudalismo e a Igreja Católica. A História do Brasil, por exemplo, só é estudada a partir do momento em que os portugueses chegam aqui. Não se trabalha as populações tradicionais, indígenas, mas políticas e doutrinas econômicas da colonização, desenvolvidas pelos portugueses, pelos colonizadores.

Desta maneira, consideramos fundamental trazer a perspectiva pedagógica decolonial a ser aplicada como paradigma que vai além dos sistemas educativos hegemônicos. Poder vivenciar uma escola que dê importância e voz aos que historicamente foram esquecidos propositalmente. A Pedagogia Decolonial contribui para uma práxis orientada pelo

questionamento, transformação, intervenção, ação, e criação de condições radicalmente diferentes do que está posto (Walsh, 2009).

Concluimos que a proposta principal deste material é uma educação antirracista, que promova conscientização de sua situação étnico-racial e que mostre aos alunos que a História brasileira foi construída também por negros, mas infelizmente não para negros. O Brasil sofre com o racismo estrutural e institucional, como veremos a seguir.

De acordo com Nascimento *et al.* (2017) todas as barreiras impostas a população negra contribuem para a vulnerabilidade social desse grupo. Todo o preconceito e racismo arraigado na sociedade fazem com que os mesmos ocupem os níveis mais baixos nos estratos sociais.

As desigualdades, iniquidades e vulnerabilidade sociais às quais os negros estão expostos diariamente contribuem para que haja um tratamento desigual em todos os âmbitos em que estão inseridos, interferindo no seu processo de saúde e doença (Werneck, 2016).

O racismo institucional é definido como o fracasso coletivo de uma organização em fornecer serviços adequados e profissionais às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem racial. Pode ser visto ou percebido nos processos, atitudes e comportamentos que constituem discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereótipos racistas que desfavorecem as minorias. As práticas racistas institucionais na saúde atingem principalmente as populações negras e indígenas (Kalckmann *et al.*, 2007).

A ocultação de doenças mais prevalentes nessas populações, a não incorporação de questões raciais nos equipamentos de treinamento e a dificuldade de acesso à assistência, qualidade da atenção à saúde e acesso a insumos determinam diferenças importantes nos perfis de adoecimento e morte entre brancos e negros (Kalckmann *et al.*, 2007).

O racismo minimiza a possibilidade de as pessoas conversarem com um serviço, interfere na autoestima e, assim, contribui decisivamente para a saúde, principalmente a mental dos usuários. Então, quando está presente nos serviços, reforça, senão agrava, a exclusão social (Kalckmann *et al.*, 2007).

O direito à saúde é fundamento constitucional e condição substantiva para o exercício pleno da cidadania. É eixo estratégico para a superação do racismo e garantia de promoção da igualdade racial, desenvolvimento e fortalecimento da democracia (Cerqueira; Ferreira; Bueno, 2021).

Mesmo sendo o direito à saúde da população negra garantido por lei, o acesso na prática, não se configura desta forma. O estigma e o preconceito, ainda hoje, fazem com que esse grupo seja menos favorecido que os de pele mais clara (Werneck, 2016).

Nascimento *et al.* (2017) relatou ainda que no Brasil há uma diferenciação relacionada a violência entre negros e brancos, pois a mortalidade está agregada às desigualdades sociais, sendo o risco de morte por causas externas maior entre a população negra quando comparada à branca, pois grande parte dos negros vivem em situação de vulnerabilidade.

Segundo Cerqueira, Ferreira e Bueno (2021), em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra.

Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras.

De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população negra no Brasil representava 56,2% da população em 2020, o que corresponde a cerca de 118,9 milhões de pessoas. O IBGE considera como população negra aquelas pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas na pesquisa de identificação étnico-racial. Em 2020, 19,1% da população brasileira se autodeclarou preta, enquanto 37,1% se autodeclarou parda.

De acordo com dados do IBGE, a taxa de desemprego entre a população negra no Brasil ainda é mais alta do que entre a população branca. Em 2020, a taxa de desocupação para a população negra ficou em 19,1%, enquanto para a população branca foi de 11,5%. Além disso, a pesquisa também aponta que a população negra é a que mais sofre com o desemprego de longa duração, ou seja, que está há mais tempo procurando emprego. Em 2020, cerca de 53,7% dos desempregados negros estavam nessa situação há mais de um ano, enquanto entre os brancos esse percentual era de 43,2%.

Essa disparidade pode ser explicada por diversos fatores, como a discriminação racial no mercado de trabalho, a falta de oportunidades educacionais e a desigualdade socioeconômica que ainda afeta grande parte da população negra no país.

Segundo dados do IBGE, a renda per capita da população negra no Brasil é menor em comparação com a renda da população branca. Em 2020, a renda média mensal per capita dos negros era de R\$ 934, enquanto a dos brancos era de R\$ 1.846.

Além disso, a pesquisa também mostra que a população negra está mais presente em ocupações informais, com menos garantias trabalhistas e previdenciárias, e também em trabalhos que pagam salários mais baixos. Essa desigualdade na renda também é influenciada por fatores como a desigualdade na distribuição de renda, a discriminação racial no mercado de trabalho e a falta de acesso à educação e oportunidades de ascensão social.

A participação da população negra nas escolas e universidades tem aumentado nos últimos anos, mas ainda há desigualdades significativas em relação aos brancos. Segundo dados do IBGE, em 2020, 46,9% dos estudantes de ensino fundamental e médio se autodeclararam negros, enquanto entre os estudantes de ensino superior esse percentual foi de 29,8%.

No entanto, é importante destacar que a proporção de estudantes negros em universidades públicas vem aumentando nos últimos anos. De acordo com o último censo da educação superior, em 2019, 50,3% dos ingressantes nas universidades públicas foram autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

No ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que é uma das principais formas de ingresso nas universidades públicas no Brasil, a participação da população negra também tem crescido. Em 2020, 55,3% dos inscritos no exame se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

No entanto, é importante ressaltar que a população negra ainda enfrenta desafios significativos no acesso à educação de qualidade, como a falta de acesso à educação infantil e a qualidade inferior do ensino em muitas escolas públicas. Além disso, a população negra ainda é sub-representada em cursos de maior prestígio e em áreas de maior remuneração no mercado de trabalho.

Portanto, a proposta deste trabalho foi abordar períodos da História republicana no Brasil por vieses pouco abordados na educação básica, destacando a participação das populações negras em revoltas e movimentos sociais. Como consequência de toda a História de escravidão e exclusão negras, o Brasil republicano é normalmente trabalhado nos currículos por homens brancos (presidentes, figuras públicas de destaque na política, economia ou cultura) e toda uma população que é maioria numérica fica de fora, reforçando o racismo estrutural.

Em um primeiro momento a pesquisa apresentou o total descaso dos governos republicanos do final do século XIX e início do XX quanto à situação dos ex-escravos, negros, que continuavam a ser explorados e muitas vezes ainda sofriam tratamentos

semelhantes à condição escrava, além de não possuírem direitos básicos, como educação, trabalho e moradia. Bem como as teorias científicas e intelectuais do final do século XIX e início do XX que confirmavam a desigualdade entre as raças, o racismo. “O Darwinismo social – com sua pregação sobre a hierarquia entre as raças e a superioridade racial branca – constituía a ideologia das classes dominantes do Brasil no início do século XX” (Akpan *et al.* 2021, p. 240).

Em seguida, abordou um contexto social de revoltas organizadas ou com participação de pessoas negras devido a sua condição de exclusão e marginalização no início do século XX. O grande destaque foi a Revolta da Chibata (1910) que desafiou a hierarquia da Marinha brasileira em plena capital do país (Rio de Janeiro).

Destacamos os movimentos sociais organizados por e para pessoas negras como a “Frente Negra Brasileira”, coletivo organizado na década de 1930, em plena era Vargas; e o “Movimento Negro Unificado” criado no fim da década de 1970 durante a ditadura militar que ocorria no Brasil, como fundamentais para maior entendimento da história das populações negras e seus impactos na construção de nossa história brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGRANTI, Leila Mezan. Criminalidade escrava e controle social no Rio de Janeiro (1810-1821). **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 18, n. Especial, p. 45-79, 1988.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 122, p. 119-141, 2002.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Luís Eduardo; MONTEIRO, Rosana Batista; MEDEIROS, Rogério Araújo. Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra de uma escola pública. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 681-690, 2013.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República. Portaria nº 43, de 13 de maio de 2011. Aprova o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça e dá outras provisões. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 92, p. 1, 16 maio 2011.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História: Metodologia de Ensino da História**. Curitiba: Base Editorial. 2012.

CAMAZANO, Priscila. Entenda o que foi a Frente Negra, movimento pioneiro criado há 90 anos. **Portal Geledés**, São Paulo, 18 set. 2021. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. *In*: CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos: Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba: Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da Violência 2021**. Brasília, DF: Ipea, 2021.

COSTA, Francine. Uma abordagem possível da população negra no Contestado (1912-1916) para o ensino de História. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2017.

CUSTÓDIO, Lourival Aguiar Teixeira. **Um estudo de classe e identidade no Brasil: Movimento Negro Unificado (MNU)-1978-1990**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 517-534, 2008.

DORIGNY, Marcel. **As abolições da escravidão no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2019.

ESSED, Philomena. **Compreendendo o racismo cotidiano: Uma teoria interdisciplinar**. Thousand Oaks: Sage, 1991.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, 2016.

FRAGA, Walter. Pós-abolição; o dia seguinte. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 351-357.

FRIGÉRIO, Regina Célia. Em outros espaços e com outras ferramentas...Oficinas Pedagógicas na escola. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, 2020.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**. Brasília, DF: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses Mercadológicos e o “Novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **O movimento negro na última década: Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e Discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros do Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; MACEDO, Márcio. Diário Trabalhista e democracia racial negra dos anos 1940. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 51, p. 143-182, 2008.

GRINBERG, Keila; PEABODY, Sue. **Escravidão e liberdade nas Américas**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-12, 2019.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. **Metodologia da Pesquisa: Rompendo Fronteiras Curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KALCKMANN, Suzana *et al.* Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 16, p. 146-155, 2007.

LEMOS, Maria Teresa Toríbio Brittes. **Alberto Torres: contribuições para os estudos das ideias no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Estudos Americanos, 2018.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 9, p. 401-411, 2004.

- MACHADO, Leandro. Frente Negra: a história do movimento que apoiava o integralismo e foi pioneiro do ativismo negro no país. **BBC News Brasil**, São Paulo, 13 jun. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53000662>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- MARTINS, Hélio Leôncio. **A revolta dos marinheiros, 1910**. Brasília, DF: Brasiliense, 1988.
- MATHIAS, Herculano Gomes; PIAZZA, Walter; THOMÉ, Nilson. **Contestado**. Rio de Janeiro: Index, 1987.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: N-1, 2018.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1, 2018.
- MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, 2019.
- MENEZES, Anna Patrícia *et al.* A revolta da vacina: leituras. **Espaços: Revista de Teologia e Cultura**, São Paulo, v. 10, n. 1-2, p. 163-171, 2002.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MOITA, Filomena M.G.S.C.; ANDRADE, Fernando C.B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2006. p. 1-16.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes. 1999.
- MÜTSCHLE, Marly Santos. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- NASCIMENTO Chrisllayne. C.C. *et al.* Aspectos associados com a ocorrência da violência na população negra. **Ciências Biológicas e de Saúde Unit**, Aracaju, v. 4, n. 1, p. 99-112. 2017.
- NASCIMENTO, Camila do. **A Ciência como Legitimadora do Racismo**. Formiga, MG: MultiAtual, 2021.
- NASCIMENTO, Dulcilene Ribeiro Soares; LIMA JÚNIOR, Oswaldo Dantas. A ausência do negro e da temática “escravidão” na literatura sobre a velha Canudos. **Cognitionis Scientific Journal**, Teresópolis, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2020.
- PACE, Ângela F.; LIMA, Marluce O. Racismo Institucional: apontamentos iniciais. **Artíficos: Revista do Difere**, Belém, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2011.

PASSOS, Joana Célia dos; NOGUEIRA, João Carlos. Movimento negro, ação política e as transformações sociais no Brasil contemporâneo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 105-124, 2012.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PODCAST MOSAICO CULTURAL: Revolta da Chibata: 109 anos de um levante contra o racismo nas Forças Armadas. [Locução de]: Mayara Paixão. [S. l.]: Rádio Brasil de Fato, 22 nov. 2019. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/22/revolta-da-chibata-109-anos-de-um-levante-contra-o-racismo-nas-forcas-armadas>. Acesso em: 30 maio 2024.

PODER360. Brasileiros estão saindo da casa dos pais mais tarde, diz estudo. **Poder360**, Brasília, 27 nov. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasileiros-estao-saindo-da-casa-dos-pais-mais-tarde-diz-estudo/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

MARICÁ. Empresa Pública de Transportes. Maricá tem crescimento populacional recorde de 54,87%. **Notícias**, Maricá, 28 jun. 2023. Disponível em:

<https://www.marica.rj.gov.br/noticia/marica-tem-crescimento-populacional-recorde-de-5487/>. Acesso em 8 ago. 2024.

RAMOS, Renê Wagner. A Representação dos Negros na Guerra do Contestado no Museu Paranaense. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: 100 ANOS DA GUERRA DO CONTESTADO: HISTORIOGRAFIA, ACERVOS E FONTES, 15., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Anpuh, 2016. p. 1-13.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2012.

SANT'ANA, Marcus. Educação Antirracista: um compromisso de todos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 195-212, 2016.

SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Neuzi Herculina Alves de; SILVA, Ivanil Magalhães da; FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. Problematizações de práticas pedagógicas escolares e educação antirracista: a cultura africana e afro-brasileira na Lei 10639/2003. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 14, p. 1-24, 2024.

TORRES, Alberto. *As fontes da vida no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, 2005.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Arizona, v. 26, n. 83, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. São Paulo: 7Letras, 2009.

WERNECK Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

WERNECK Jurema. A Vulnerabilidade das Mulheres Negras. **Antroposmoderno**, 3 maio 2019. Disponível em: https://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=309. Acesso em: 21 ago. 2024.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-RACIAL



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 MESTRANDO: Gabriel Claveria e Souza
 PROFESSOR(a) ORIENTADOR(a): Esther Kuperman

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-RACIAL

Prezado (a) Aluno (a),

Este questionário tem como objetivo a coleta de informações para conhecer o perfil socioeconômico e étnico-racial dos alunos participantes da pesquisa. Desta forma, o seu preenchimento completo e verdadeiro é fundamental na análise de sua realidade e dos impactos pertinentes à pesquisa.

Todos os dados obtidos neste questionário serão confidenciais!

I - Dados pessoais:

- Sexo: ()F ()M
- Data de nascimento: / /
- Turma: ()3006 ()3007

II – Dados socioeconômicos:

- Município de nascimento:
- Mora com seus pais:
- ()Sim ()Não Em caso de resposta negativa, com quem? _____
- Em relação à moradia:
- ()própria ()alugada ()cedida ()financiada
- Local onde cursou o ensino fundamental:
- ()escolas públicas ()escolas particulares ()em escolas públicas e particulares
- Sobre renda familiar per capita:
- ()até meio salário-mínimo ()entre meio e 1 salário-mínimo ()entre 1 e 2 salários-mínimos ()mais de 2 salários-mínimos
- Trabalha ou faz estágio:
- ()não ()estágio ()sim, meio período ()sim, período integral

- Nível de escolaridade da mãe:

não sabe até o fundamental completo até o médio completo
 superior completo pós-graduação completa

- Nível de escolaridade do pai:

não sabe até o fundamental completo até o médio completo
 superior completo pós-graduação completa

III – Dados étnico-raciais:

- Você se considera:

não sabe branco pardo preto indígena outros

- Sua mãe se considera ou você a considera:

não sabe branco pardo preto indígena outros

- Seu pai se considera ou você o considera:

não sabe branco pardo preto indígena outros

- Você possui avós ou bisavós europeus em sua família:

sim não não sabe

- Você possui avós ou bisavós africanos em sua família:

sim não não sabe

- Você possui avós ou bisavós indígenas em sua família:

sim não não sabe

APÊNDICE B – OFICINAS



Atividades e Reflexões (OFICINA 1)

De acordo com o texto acima, reflita sobre as seguintes questões e desenvolva respostas com suas palavras:

- 1) Por que mesmo depois da abolição da escravidão no Brasil, em 1888, podemos considerar que a população negra não consegue sua liberdade, e muito menos condições de igualdade social e racial?
- 2) Nosso currículo da disciplina de História é eurocêntrico, ou seja, coloca a Europa e os europeus no centro do debate, conforme falado no texto. Contrapondo-se a isso, existe a Pedagogia Decolonial. Explique o que é esta pedagogia e quais seus principais objetivos.
- 3) O racismo é um dos principais problemas sociais do Brasil de hoje. Retire do texto pelo menos duas estatísticas que confirmem a existência do racismo no Brasil.
- 4) Dentro das várias estatísticas que confirmam o racismo no Brasil, apresentadas no texto, uma dá um sinal de melhora na superação das desigualdades entre brancos e negros. Qual? Apresente os números para confirmar sua resposta.
- 5) Na sua opinião: qual a importância de se ter mais pessoas negras acessando as universidades no Brasil para o combate ao racismo e às desigualdades sociais?

Atividades e Reflexões (OFICINA 2)



De acordo com o texto acima, reflita sobre as seguintes questões e desenvolva respostas com suas palavras:

- 1) A população negra consegue liberdade e igualdade após a abolição da escravidão e a construção da República no Brasil? Justifique sua resposta.

- 2) Explique o que foi o conjunto de ideias racistas denominado Darwinismo Social.

- 3) Analise os trechos retirados da época (final do século XIX e início do XX). A visão destas pessoas condiz com a teoria do Darwinismo Social? Justifique.

- 4) Você concorda com a visão racial dos trechos retirados da época? Justifique sua resposta.

- 5) No Brasil, essas teorias de ideias racistas e supremacistas chegaram e foram incorporadas por vários intelectuais. De acordo com esses autores, por que o Brasil era um país atrasado econômica e tecnologicamente?

Atividades e Reflexões (OFICINA 3)



De acordo com o texto acima, realize algumas pesquisas e reflita sobre as seguintes questões. Desenvolva respostas com suas palavras:

1) O último censo do IBGE, de 2022, mostrou que 72,6% da população da região sul do Brasil se autodeclara branca. Historicamente, desde o final do século XIX, essa região foi povoada por imigrantes italianos, suíços, belgas, alemãs, etc.

Faça uma rápida pesquisa na internet sobre a Guerra do Contestado em sites de educação, e responda: há alguma referência sobre a população negra neste episódio? Se sua resposta for negativa, explique os possíveis motivos.

2) Quando livros didáticos e sites de educação tratam sobre a Revolta de Canudos, em geral as referências negras aparecem. Mesmo que não sejam de destaque, é muito difícil apagar a população negra em episódios históricos ocorridos no nordeste brasileiro, em especial na Bahia.

Leia o link a seguir, <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=38698&t=resultados>, analise a tabela “variação por cor ou raça segundo grandes regiões e as unidades da federação - Brasil (2010-2022)” e explique com suas palavras a afirmação feita acima.

3) Leia o link a seguir, <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39237-censo-2022-rede-de-esgoto-alcanca-62-5-da-populacao-mas-desigualdades-regionais-e-por-cor-e-raca-persistem>.

Embora o Brasil tenha avançado e melhorado os índices de desigualdades sociais e raciais, eles ainda persistem. Responda quais as semelhanças entre o período histórico da revolta da

vacina e o atual em relação à realidade da população negra quanto às condições sanitárias existentes.

4) Sobre a revolta da chibata, responda: como eram tratados os negros marinheiros naquele período? Eram condições semelhantes a da escravidão?

5) Leia o link a seguir, <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50680851>.

Faça um resumo sobre a vida de João Cândido após a Revolta da chibata, contextualizando a situação de vida da grande maioria das pessoas negras no início do século XX no Brasil.



Atividades e Reflexões (OFICINA 4)

Leia o texto acima e responda às questões:

- 1) Explique o que foi a Frente Negra Brasileira e quais seus principais propósitos.

- 2) Que tipo de ações, ligadas ao campo social, a Frente Negra Brasileira desenvolveu nos anos em que atuou?

- 3) Mesmo se tratando da década de 1930 no Brasil, o contexto racial era muito diferente daquele abordado nos primeiros anos da república, no pós-abolição da escravidão? Justifique sua resposta.

- 4) Em 1937 a Frente Negra Brasileira foi dissolvida. Explique o porquê desta dissolução tendo em vista o momento político que o Brasil atravessava neste mesmo ano. Leia este link, <https://www.todamateria.com.br/estado-novo/> para te auxiliar na resposta.



Atividades e Reflexões (OFICINA 5)

Leia o texto acima, reflita sobre o tema e desenvolva suas respostas.

- 1) “O Movimento Negro Unificado (MNU), uma importante organização e movimento social que atuou e ainda atua em prol dos direitos e da igualdade da população negra no Brasil. Fundado em 1978, [...]”, retome a leitura da página 33 e explique porque podemos considerar o contexto da fundação do MNU desafiador para sua atuação política.

- 2) Tanto a Frente Negra brasileira (FNB), criada em 1931 quanto o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978 foram importantíssimos instrumentos na luta contra o racismo. Porém existem muitas diferenças entre eles, principalmente devido ao distanciamento no tempo. Cite ao menos uma diferença entre FNB e o MNU.

- 3) O Movimento Negro Unificado (MNU) existe até hoje, e já conseguiu conquistas significativas na luta antirracista brasileira. Cite pelo menos duas conquistas adquiridas em favor do povo negro brasileiro pelo MNU.

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRANDO: Gabriel Claveria e Souza
PROFESSOR(a) ORIENTADOR(a): Esther Kuperman

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) Aluno(a),

Estas perguntas têm como objetivo a coleta de informações para contribuir aos resultados da pesquisa. Desta forma, a sinceridade e a flexibilidade são fundamentais ao longo das respostas. Outras perguntas podem surgir de acordo com a conveniência do entrevistador e a aceitação do entrevistado.

Todas as informações obtidas nesta entrevista serão confidenciais!

- 1) Você já havia participado de oficinas pedagógicas? Se sim, conte-me como foram as anteriores. Se não, como foi esta primeira experiência?
- 2) Você percebe esta forma de aplicação de conteúdos na escola de forma positiva? Justifique.
- 3) Foi significativo para você a aprendizagem dos conteúdos a respeito da História da população negra no Brasil? Por quê?
- 4) O ensino de História na escola deveria possuir mais momentos como esse? Justifique.
- 5) A aprendizagem dos conteúdos abordados contribuiu para a construção de sua Identidade e/ou de uma educação antirracista? Por quê?