



PROFHISTÓRIA

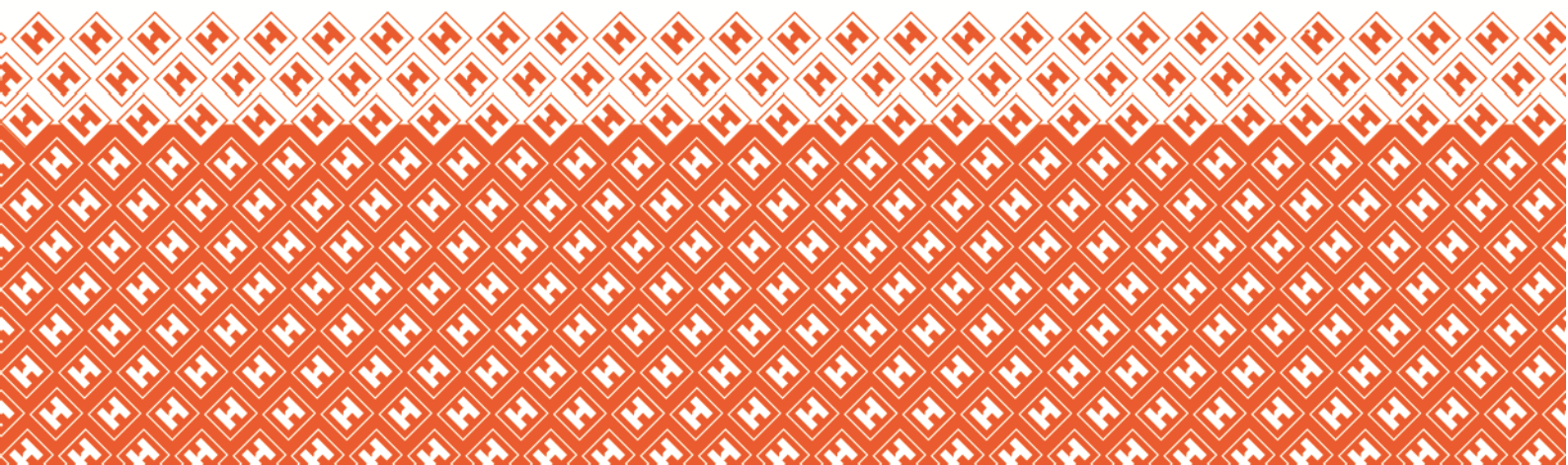
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELE ARAUJO BALBINO

A construção da identidade masculina negra no ambiente escolar: quem é o homem negro nas aulas de história?

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Maio/ 2024





**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MASCULINA NEGRA NO
AMBIENTE ESCOLAR: QUEM É O HOMEM NEGRO NAS AULAS DE
HISTÓRIA?**

DANIELE ARAUJO BALBINO

Sob a Orientação da Professora

Jaqueline Gomes de Jesus

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Seropédica, RJ
Maio de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B172c Balbino, Daniele Araujo, 1985-
 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MASCULINA NEGRA NO
 AMBIENTE ESCOLAR: QUEM É O HOMEM NEGRO NAS AULAS DE
 HISTÓRIA? / Daniele Araujo Balbino. - Volta Redonda,
 2024.
 157 f.

 Orientador: Jaqueline Gomes de Jesus.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de
 História, 2024.

 1. Identidade. 2. Ensino de História. 3. Educação
 antirracista. 4. Homens negros. I. Jesus, Jaqueline
 Gomes de, 1978-, orient. II Universidade Federal
 Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em
 Ensino de História III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 444 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.029298/2024-48

Seropédica-RJ, 24 de junho de 2024.

Discente: DANIELE ARAUJO BALBINO

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRA EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de Mestrado, área de concentração Ensino de História

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09 de maio de 2024

Dr. FABIO SAMPAIO DE ALMEIDA, CEFET/RJ Examinador Externo à Instituição

Dr. VÉRCIO GONÇALVES CONCEIÇÃO, UNEB Examinador Externo à instituição

Dr. CARLOS EDUARDO COUTINHO DA COSTA, UFRRJ Examinador Interno

Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. JAQUELINE GOMES DE JESUS, IFRJ - Orientadora e presidente

(Assinado digitalmente em 24/06/2024 19:39)

CARLOS EDUARDO COUTINHO DA COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: 2649875

(Assinado digitalmente em 27/06/2024 22:52)

GENY FERREIRA GUIMARAES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO
CTUR (12.28.01.30)
Matrícula: 1253262

(Assinado digitalmente em 24/06/2024 09:18)

FABIO SAMPAIO DE ALMEIDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 085.063.597-75

(Assinado digitalmente em 05/07/2024 02:22)

VÉRCIO GONÇALVES CONCEIÇÃO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 794.778.525-20

(Assinado digitalmente em 26/06/2024 12:01)

JAQUELINE GOMES DE JESUS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 852.352.021-04

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **444**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **24/06/2024** e o código de verificação: **15da4a5276**

DEDICATÓRIA

“Eu sou o sonho dos meus ancestrais!”

Não me recordo da primeira vez que ouvi esta frase, mas não esqueço a exatidão do momento em que fizeram sentido na minha existência. Eu estava no final da visita à Pequena África, na cidade do Rio de Janeiro, dentro do Instituto Pretos Novos, em frente ao estilhaço de ossos de africanos que aqui chegaram para serem escravizados e que, mesmo diante da morte, foram desumanizados. Foi naquele momento que minha alma chorou ao lembrar dos meus e que compreendi que sou o sonho dos que vieram antes.

Sou uma mulher negra viva, com 39 anos de idade. Sou mulher e escolhi até o momento não me casar e nem ter filhos. Sou mulher negra e escolhi estudar, trabalhar, lecionar e agora defender uma dissertação de mestrado: reivindicando as histórias dos meus.

Eu sou fruto das resistências e da revolução planejada e iniciada pelos meus ancestrais e, mesmo não sendo a plenitude de seus sonhos, vivo a realidade sonhada por muitos.

Por isso dedico esta dissertação aos que aqui chegaram e possibilitaram a minha existência.

À Elizabeth Medalhas de Araújo, minha mãe, que, muito além de me dar a vida, me fez quem sou. A Mauro Dias Balbino, meu pai, que, ao construir nossa história de acertos e falhas, me educou para compreender a grandiosidade e a complexidade de se tornar negro em nossa sociedade.

Ao dedicar a minha mãe e ao meu pai, dedico este trabalho a todos os meus ancestrais.

Dedico também aos que caminham do meu lado: tios, irmãos, amigas e namorado; e aos que agora chegaram, meu sobrinho e meu afilhado: dois meninos negros.

Por fim, desejo que possamos continuar sendo a concretização dos sonhos dos nossos ancestrais, numa sementeira coletiva de amor, sem esquecer “que tudo que nós tem é nós” e que a educação é caminho para a nossa emancipação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao alto pela proteção e amparo neste caminho.

Agradeço a mim mesma pela determinação na luta diária de ser uma professora pesquisadora comprometida com a transformação.

Agradeço a minha mãe (*in memoriam*), aos meus irmãos e namorado pelo incondicional amor, paciência e incentivo.

Agradeço à minha orientadora, Jaqueline Gomes de Jesus, pelos imensos abraços dados de diversas maneiras durante todo este percurso. Abraços que vieram em forma de apoio, incentivo, disponibilidade e amizade.

RESUMO

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo para a construção de identidades e a compreensão das dinâmicas sociais. No contexto brasileiro, o currículo escolar é um campo de disputa de narrativas, onde diferentes visões de mundo se entrelaçam. Nesse cenário, a representação do homem negro emerge como um tema crucial, refletindo não apenas a história da nação, mas também as lógicas de embranquecimento e eurocentrismo. Esta dissertação busca investigar como o livro didático utilizado na rede municipal de Volta Redonda aborda essa temática, considerando imagens e olhares de professores de história da referida rede. Através dessa análise, almejamos contribuir para uma educação mais inclusiva e crítica, fortalecendo a identidade positiva desse grupo. Nesta perspectiva oferecemos como produto pedagógico um caderno de possibilidades que valoriza a história de homens negros brasileiros.

Palavras chaves: homens negros; identidade; ensino de história; educação antirracista.

ABSTACT

The History teaching plays a fundamental role in development of the individuals, it also contributes to build the identities and to the comprehension of social dynamics. On Brazilian context, the school *curriculum* is a narrative quarrel field, where different visions of the world intercrosses. In this scenario, the black man representation emerges as a crucial subject, it reflects not only the history of a nation, but also the whitening and eurocentrism logics. This dissertation aims investigate how the didactic book which is used in Municipal Education System from Volta Redonda approaches this subject, considering images and visions of the History teachers who work in the system. Through this analysis we aim to contribute for an education more inclusive and critic, rendering strong the positive identity of this group. Therefore, we produce as a pedagogical instrument a possibilities book which gives value to the Brazilians black men.

Keywords: black men; identity; masculinity; anti-racist education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Total de Participantes em relação ao gênero | 81 |
| Tabela 2 – Total de Participantes em relação à raça/etnia | 81 |
| Tabela 3 – Pessoa com deficiência | 81 |
| Tabela 4 – Grau de escolaridade dos docentes | 83 |
| Tabela 5 – Tempo de docência geral e na Rede Municipal de Volta Redonda | 84 |
| Tabela 6 – Ano de escolaridade atendido em 2023. | 84 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Síntese das abordagens da seção “SUJEITOS NA HISTÓRIA” | 53 |
| Quadro 2 -Síntese das abordagens da seção “EXPLORANDO O TEMA” | 64 |
| Quadro 3 – Perfil detalhado dos docentes | 85 |
| Quadro 4 - Síntese dos personagens históricos negros apresentados nas pelos entrevistados | 102 |
| Quadro 5 - Sujeitos históricos apresentados e períodos históricos | 104 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|----------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Adriana Machado Dias | 48 |
| Figura 2 - Keila Grimberg | 48 |
| Figura 3 - Marco César Pellegrini | 49 |
| Figura 4 - Capa do livro didático | 49 |
| Figura 5 - Fela Kuti | 57 |
| Figura 6 - Nelson Mandela | 59 |
| Figura 7 -Victor Jara | 61 |
| Figura 8 - Samuel Wainer | 61 |
| Figura 9 - Brizola | 62 |
| Figura 10 - Tarso de Castro | 63 |
| Figura 11 - Manoel Filho | 63 |
| Figura 12 - Ângelo Kretã | 64 |
| Figura 13 - Louis Armstrong | 66 |
| Figura 14 - Chuk Berry | 66 |
| Figura 15 - Jimi Hendrix | 67 |
| Figura 16 - Homem sem identificação | 68 |
| Figura 17 – Quilombolas | 69 |
| Figura 18 – Artista sem identificação | 70 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APNs – Agentes de Pastoral Negros

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CENARB – Centro Nacional de Africanidade e Resistência

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CPIADJ – Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

ERER – Educação das Relações Étnico-raciais

ES – Espírito Santo

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPCN - Instituto de Pesquisas das Culturas Negras

IPEC - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

LEHA – Laboratório de Estudos de História Atlântica das Sociedades Coloniais e Pós-coloniais

MEC – Ministério da Educação

MIR – Ministério da Igualdade Racial

MNU – Movimento Negro Unificado

PL – Projetos de Lei

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PSD – Partido Social Democrático

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

REDE – Partido Rede Sustentabilidade

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SETA - Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista

SME-VR – Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda

TEN – Teatro Experimental do Negro

UE – Unidade Escolar

UFRJ – Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UNIG – Universidade Iguaçu

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM NEGRO BRASILEIRO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA..... | 12 |
| 1.1 Raça, racismo, preconceito e discriminação – definições necessárias..... | 33 |
| 1.2 A educação antirracista e o pacto da branquitude..... | 37 |
| 1.3 Considerações sobre as resistências | 39 |
| 2. AS REPRESENTAÇÕES DOS HOMENS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO | 44 |
| 2.1 O livro didático..... | 45 |
| 2.2 A análise de imagens..... | 50 |
| 2.3 Os homens negros no livro didático | 51 |
| 2.4 Considerações | 71 |
| 3. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES! | 74 |
| 3.1 Os caminhos e as pedras desta investigação | 75 |
| 3.2 A análise | 79 |
| 3.2.1- O perfil dos participantes | 80 |
| 3.2.2 Visões sobre racismo e antirracismo na educação..... | 85 |
| 3.2.3 Enfoques sobre o negro no material didático. | 96 |
| 4. POR UM MOVIMENTO HISTORIADOR NEGRO | 111 |
| 4.1 Proposta de Intervenção | 122 |
| 4.2 Finalmente, minhas últimas palavras! | 124 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 126 |
| ANEXOS..... | 135 |
| A- Termo de anuência | 135 |
| B- Parecer Consubstanciado do CEP | 136 |
| C- Carta aberta ao Secretário de Educação de Volta Redonda | 139 |
| D- Formulário de pesquisa direcionado aos professores de História da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda. | 141 |

INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa nasce de muitas inquietações trazidas pela da minha história pessoal e pelas experiências profissionais que os dez anos de docência e os outros dez fora dela me proporcionaram. Ser eu uma mulher negra, filha de um homem negro com muitas dificuldades relacionadas ao afeto, ao ser e ao pertencer social me trouxeram refletores para tal situação. Ter sido uma profissional negra no comércio, depois na indústria e só depois ser uma professora negra de escola pública na Cidade do Aço¹ me fez questionar momentos em que a educação ofertada alimenta um civismo e não uma cidadania. Testemunhar situações em que homens e meninos pretos são violentados sistematicamente me situou nesta pesquisa.

Foram inúmeras as vezes que retornei para casa engasgada ou chorando por presenciar situações de racismo no ambiente de trabalho, como no dia em que fui solicitada a participar da seleção de novos funcionários para a função de ajudante e ouvi da coordenadora da área que para aquele serviço ela queria meninos pretos de canela fina. Participei da seleção e indiquei a contratação de homens e mulheres, negros e não negros, e sai tendo a certeza da minha demissão que para a minha surpresa não aconteceu.

Ainda são muitos os Conselhos de Classe em que escuto a defesa de uma reprovação para meninos negros baseada no incômodo que determinados profissionais têm por eles se posicionarem diante suas vontades e emoções; justificativas como “para ele aprender a me responder”, “ele precisa aprender a estar na escola” ou numa extensa reclamação da família ausente, geralmente a mãe, impactando assim na assiduidade e no acompanhamento da aprendizagem. Nas famílias brancas, a mãe ausente da vida escolar é percebida como uma pessoa comprometida com o trabalho e, por isso, necessita compreensão, já a mãe negra é percebida como negligente. No último ano fui voz única contra a reprovação de um menino com média em todas as matérias, mas que por se posicionar diferente do esperado pela professora, teve suas notas alteradas para um valor menor que a média da escola.

Tenho a clareza de que quem eu sou me fez notar e me incomodar com as questões aqui apresentadas e, diante do cansaço de gritar, questionar e chorar, decidi organizar academicamente meu olhar sobre os homens e meninos negros na sociedade em que vivo, sendo esta mais uma forma de contribuir para a sonhada justiça social.

¹ Situada na região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a cidade de Volta Redonda é assim conhecida por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

No Brasil a busca por uma escola libertadora e democrática tornou-a conseqüentemente mais política. Prova disto é a busca por uma educação adequada à realidade dos educandos num modelo que se preocupa em reduzir as desigualdades socioeconômicas, dentro de um padrão de produção excludente por natureza.

O tema “construção da identidade do homem negro brasileiro” ainda é pouco discutido; Fala-se menos ainda sobre o papel da escola de Ensino Fundamental na construção e, ou, na reformulação desta identidade, de maneira que possa ir de encontro ao estereótipo historicamente criado. Trazer luz e discussões sobre este tema é essencial para todos os sujeitos envolvidos na educação formal a fim de que, dessa forma, todos possam promover uma verdadeira transformação social. O silêncio que envolve essa temática corrobora, no entanto, com a crença de que existe uma democracia racial; os números, porém, dizem o contrário, é evidente o genocídio de meninos e homens negros e o epistemicídio dos saberes africanos e afro-brasileiros.

Com a implantação da Lei Nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da cultura e história africana, atualizada depois pela Lei Nº 11.645/2008, que contemplou a história e a cultura indígena, houve um grande avanço na luta por uma educação antirracista, porém mesmo com a obrigatoriedade requerida em forma de lei, há ainda grandes desafios no que se refere à inclusão de temas que valorizam a cultura negra dentro da sala de aula. No esforço por resgatar uma identidade de valor desses grupos, o educador ainda encontra barreiras na falta ou na inadequação de materiais, ou se apresenta como uma barreira negando a importância da temática.

Direcionar o olhar dos professores para a construção de uma identidade masculina negra dentro da escola é um caminho necessário para atender meninos e homens negros que reivindicam sua vontade de aprender e de receberem uma educação formal; é, ao mesmo tempo, um caminho para uma educação séria que restaura a ligação entre aprendizagem e libertação.

A história da educação brasileira é uma história política marcada por escolhas e rejeições de corpos e memórias. Analisando precisamente a história da disciplina História, observa-se com mais clareza o quanto cada movimento, cada proposta, ou mudança, foi realizada para manter o *status quo* social, no qual há uma elite cada vez mais rica e uma massa miserável que se culpa e se mata. A elite brasileira, assim como tantas outras, sempre soube que conhecer a própria história é ter poder.

Discutir a construção de uma identidade masculina negra no ambiente escolar é ,

sobretudo, observar como a escolha de um currículo, que privilegia a memória de um grupo específico em detrimento de outros, construiu e constrói uma sociedade desigual, racista e violenta. Para tal é necessário analisar a formação do Brasil a partir da independência política de seu território e da escolha das memórias que se tornaram alicerces deste país através de símbolos, heróis e personagens principais: é necessário olhar para a História do Brasil.

No Brasil, a construção sistemática do que se entende hoje como a disciplina História tem início no século XIX a partir de reestruturação do ensino que previa uma divisão de disciplinas no Colégio Pedro II. Cabe ressaltar que o colégio em questão atendia, desde sua origem, à elite brasileira. Foi a reestruturação da instituição, ao criar o seu próprio código, que, mais tarde, funcionaria como um elemento de organização curricular a ser seguido.

Instituição criada como estabelecimento oficial do ensino secundário para atender às necessidades de formação de uma elite social que ocuparia os principais cargos da administração pública e do governo, para a qual o projeto civilizatório do Império era especialmente dirigido. Esse Colégio representou um locus de formação tanto do currículo quanto do ensino de História. Foi através do Colégio Pedro II, que se iniciou o processo de consolidação dos programas curriculares e manuais didáticos, fornecendo-nos, assim, materiais sobre a História ensinada no Brasil, ou melhor, a História estruturada como matéria escolar (SANTOS, 2011, p.3).

Junto a este fato, em 1845, Von Martius ganhou o concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) para escrever o que seria entendido como a História do Brasil. Sua proposta apontava a história brasileira como uma derivação da história europeia e teve por objetivo contribuir para a formação de um Estado Nacional.

A tese de von Martius inicia com um tópico sobre Idéas geraes sobre a História do Brasil. Nesta parte, expõe a necessidade de se conhecer os elementos humanos que concorrem para o desenvolvimento do homem. (...) o português é o motor essencial e poderoso para o desenvolvimento histórico do Brasil, como descobridor, conquistador e senhor. Como raça predominante, atuou sob os indígenas e os negros. No entanto, von Martius destaca que para a realização de uma historiographia philosophica do Brasil, é fundamental que se leve em consideração as contribuições destas raças inferiores (SALLAS, 1995, p.3).

Deste modo, observa-se um naturalista alemão escrevendo a história do Brasil. Sua narrativa parte da formação étnica do povo brasileiro que, em seu entendimento, é a história de um indígena primitivo, residual de uma civilização antiga e salvo por europeus numa ação militar expansionista.

Durante um grande período essa foi a narrativa oficial do que o Brasil é enquanto nação, bem como a base da construção de sua identidade. Esta é a narrativa que muitos de nós, professores, aprendem na formação básica e que ainda é repassada aos nossos alunos. Após um

século e meio, o currículo da disciplina foi modificado diversas vezes e em todas elas o olhar único de Von Martius é encontrado.

Partindo da premissa de que a educação no Brasil tem caráter disciplinador e não libertador e de que a educação pública para todos é um direito muito recente, previsto na Constituição de 1988, observa-se que em cada momento político brasileiro há um ideal de educação que atende aos interesses de quem detém o poder.

A elite brasileira, como qualquer outra, sempre entendeu a importância de uma boa educação para formar pessoas capazes de obter sucesso, independente do que esse sucesso possa representar em diferentes tempos e grupos. Portanto, desde o Período Colonial houve uma educação voltada para os membros da elite e esta educação precisava ser capaz de transformá-los em homens aptos a alcançar o poder e a se manter nele. O ensino de História era entendido como essencial para a preparação deste jovem.

Na década de 1920 a Velha República brasileira foi assombrada por uma crise do modelo econômico agroexportador, pois sua homogeneidade política baseada na política do café com leite era incompatível com as mudanças geradas pelo novo cenário que se instalava no Brasil. O Crescimento da industrialização, a onda de imigrantes, as reformas católicas, o surgimento do Partido Comunista dentre outras situações colocaram a educação no palco principal de um debate que objetivava resolver problemas sociais presentes desde o fim da monarquia.

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a “inoculação de idéias exóticas” no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado (CUNHA, 2000, p.94).

A educação era entendida, naquele momento, como um elo necessário para a manutenção do Estado Nacional e da identidade de seu povo; ela promoveria a adequação social à nova forma de organização social como mostra o decreto de 1909.

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; (BRASIL, 1909).

O tema educação era frequente em debates sociais e culturais, fato que demonstrava que

seu poder como base para uma sociedade mais justa já era discutido por diferentes grupos de intelectuais, mas sempre com a presença de grupos políticos e de empresários, num duelo entre conservadores e renovadores. Neste contexto, o que se viu foi a perpetuação de uma educação escolar que tinha por escopo moldar a população pobre em trabalhadores obedientes para as demandas do processo de industrialização.

Em 1931 foi implementada a reforma Francisco Campos (Decreto Nº19.890/31) e, assim como no momento político do país havia uma centralização, o mesmo foi feito na educação a partir da designação de disciplinas comuns ao país inteiro.

O decreto 19.890/31 impunha a seriação obrigatória para todas as escolas do país, em todos os estabelecimentos de ensino secundário, e incumbia comissões organizadas pelo Ministério da Educação de elaborar os programas de ensino das disciplinas, que também seriam unificados para o Brasil inteiro. O decreto foi publicado em 1º de abril de 1931 e previa sua imediata implantação. Apesar disso, os programas somente ficaram prontos em junho daquele ano. Vinham acompanhados de “Instruções Metodológicas”, que indicavam os objetivos das disciplinas e as técnicas de trabalho que o professor deveria utilizar. Sugeriam também que o conteúdo (que não era muito diferente dos programas anteriores, do Colégio Pedro II e dos ginásios estaduais) fosse tratado de uma forma que indicasse a tendência “modernizadora” dos intelectuais brasileiros, que sonhavam com uma democracia à americana (ABUD, 1993, p. 165).

A História era entendida como uma disciplina capaz de formar cidadãos, educar politicamente e trazer luz sobre determinados problemas que precisavam ser controlados. Sob essa visão, a História contribuiria para o desenvolvimento do Brasil.

A História, desde que se constituiu como disciplina escolar, tem sido um instrumento de dominação ideológica, bem como as formas de organização da instrução pública. Os currículos e programas permitem que se tenha uma visão privilegiada de como estes instrumentos são manipulados pelo poder, de um modo tão mascarado que dificulta a própria percepção de tal fato (ABUD, 1993, p. 173).

Com a alteração dos currículos em 1970, nos quais se estabelece a disciplina Estudos Sociais em substituição à História e à Geografia no ensino de primeiro grau, o Colégio Pedro II descumpre a legislação, confirmando assim que a elite sempre soube o valor de uma boa educação e que esta não se faz sem o conhecimento de sua própria história.

O estudo do currículo da disciplina História ao longo dos séculos XIX e XX, no Colégio Pedro II, nos revelou a marca das tradições e subculturas que compunham a retórica ou os fundamentos da disciplina, de modo que as intenções expressas nas abordagens escolhidas para esse ensino garantiam a manutenção da História no conjunto curricular associado à preparação para os exames destinados aos cursos universitários, cujo objetivo era a preparação para profissões de destaque na sociedade (SANTOS, 2011, p.5).

Em vista disto, a proposta de mudança curricular de 1970 não aconteceu no Pedro II,

pois não colaborava com os objetivos da instituição e do grupo que ela atendia. As alterações ocorriam a cada nova situação política/social que o país enfrentava e sempre defendiam os interesses de quem estava e pretendia continuar no poder.

Recentemente mais uma mudança ocorreu, entre 2017 e 2021 houve a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não fugiu à regra, foi discutida e definida por grupos de empresários de diversas áreas, todos com pouco interesse em uma educação transformadora.

No âmbito das políticas educacionais, os efeitos do Neoliberalismo têm transformado o processo de formulação das políticas. Forma-se uma arena de disputa de interesses, abrindo espaço para representantes da sociedade civil, leia-se, pessoas com forte influência política que defendem os interesses dos grupos aos quais representam; organismos multilaterais que atuam em diversos países; instituições do setor privado; sindicatos; associações científicas, dentre outros grupos que disputam espaço e voz na formulação das políticas educacionais (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p.5).

Em seu texto é possível observar que o objetivo do ensino de História é construir um sujeito que compreende o mundo de hoje e que é capaz de criticá-lo abrindo novas possibilidades de futuro. O objetivo da BNCC é formar para a vida prática, considerando, porém, quem a desenvolveu, é preciso problematizar o conceito de ‘vida prática’.

Com a reforma atual do Ensino Médio, iniciada em 2022, houve uma diminuição da carga horária da disciplina de História, que deu lugar a disciplinas que recebem o nome de Projeto de Vida e Empreendedorismo.

(...)os componentes curriculares tradicionais perdem carga horária para os itinerários formativos. Além disso, os únicos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é possível e provável que os demais deixem de existir em alguma das três séries. Na nova lei, não há qualquer menção de quantidade de horas-aulas para cada componente curricular em cada uma das três séries do Ensino Médio e, muito menos, garantia de qualquer um dos cinco componentes da área de Ciências Humanas em todas elas. Contudo, a redução é certa, e por isso, os professores de História do Ensino Médio precisarão completar sua carga horária ministrando itinerários formativos afins ou terão que se desdobrar em diversas escolas diferentes como já fazem os colegas de Filosofia e Sociologia (OLIVEIRA, 2021, pp.2 e 3).

Dessa forma, entende-se que a ‘vida prática’ em questão é mais uma vez a manutenção do *status quo*, em que o aluno é formado para ser o trabalhador que entende o quão importante é trabalhar e que, com isso, aceita toda e qualquer condição que lhe é imposta. Neste contexto os professores são direcionados a formar seres para servir, sem questionar, um sistema que lhes torna cada vez mais miseráveis.

É necessário compreender que, nesta luta por poder, o currículo é escolhido para levantar

alguns e derrubar outros. A escolha daquilo que se ensina e daquilo que é omitido no ensino representa a escolha de qual grupo continua a disciplinar e de qual continuará a ser disciplinado. Nesta reflexão o currículo se mostra como um espaço de disputa: de luta de classes.

O espaço escolar é um local de socialização, discussão e de esclarecimentos do processo de construção identitária de meninos negros; em todo o processo educativo, porém, podem ocorrer manifestações como racismo, segregação e, conseqüentemente, negações de identidades.

Homens negros foram e são apagados e, ou, marginalizados ao longo da história do Brasil em todas as esferas sociais, incluindo a escola. Mesmo com acesso e permanência garantidos por lei, são dos meninos negros os maiores índices de abandono escolar.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do país, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por abandono da escola, seja por nunca a terem frequentado. São 10,1 milhões nessa situação, dentre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos. A pesquisa também evidenciou que o abandono escolar se acentua na fase de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Os meninos negros que conseguem se manter de alguma maneira dentro do sistema educacional enfrentam uma estrutura que os empurra para espaços pré-determinados e para isto precisam se mostrar prontos a ocupar a margem social que já está posta.

Aqueles que ousam questionar tal sentença sofrerão humilhações que recebem uma roupagem disciplinadora pelas autoridades escolares a fim de que tais meninos retornem ao local pré-estabelecido e, quando isso não acontece, estes meninos também abandonam a escola.

Segundo Bueno (2020, p.34) as instituições têm um papel central na matriz de dominação, pois são elas que regulam a forma como as opressões são organizadas para controlar os grupos subordinados em determinado momento histórico. A escola como instituição formal é exemplo disso: regulando a forma como as opressões são organizadas através de suas práticas. Paralelo a isto, porém, a resistência à opressão se dá nos espaços protegidos, os quais podemos definir como espaços sociais que permitem resistir e construir novas experiências. Não seriam as escolas espaços protegidos capazes de resistir às opressões impostas pelo racismo?

A constituição do que se conhece como masculino não pode ser encarada como biológica, mas sim como prática dentro da lógica tempo e espaço numa determinada cultura

social. O ser masculino no Brasil é plural e suas definições se dão por diversos critérios sociais dentre eles os estereótipos criados e alimentados por uma sociedade colonial, patriarcal, machista e racista.

Neste caminho é necessário pensar em como a escola e o currículo de História contribuem para a construção da identidade masculina negra atualmente? Como eles atuam no sentido de valorizar certos modos de ser em detrimento de outros? Como, no interior da própria escola, os sujeitos são identificados e rotulados?

Com o objetivo geral de refletir sobre as marcas deixadas pela ausência da história da masculinidade negra no Brasil e, dessa forma, contribuir para o diálogo sobre o racismo no âmbito das escolas públicas, bem como indicar possibilidades para uma educação que promova a justiça racial e social, através do livro didático buscou-se identificar qual imagem do homem negro brasileiro é apresentada aos alunos do Ensino Fundamental II, problematizar o uso das imagens do homem negro nas aulas de História como um dos suportes para a manutenção de estereótipos que alimentam o racismo e subsidiar estratégias que contribuam para tornar a escola um local de convivência igualitária. Assim, este trabalho optou pela realização de uma pesquisa qualitativa em educação, acreditando ser esta a mais adequada para sustentar uma investigação capaz de alcançar os objetivos propostos, sem negar o valor de outras escolhas que se mostrem melhores para responder outras questões de pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa foi iniciado com uma discussão bibliográfica sobre conceitos principais do trabalho e, logo adiante, foi feita uma análise dos homens negros no livro didático de História utilizado por toda a Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda e do olhar dos professores da mesma rede sobre o uso do livro didático e sobre os homens negros apresentados por eles aos alunos. Terminada essa etapa, teve início então o processo de discutir as problemáticas e de oferecer possibilidades para o enfrentamento dos problemas identificados.

Neste caminho, há na introdução uma breve contextualização sobre a história do ensino de História no Brasil, destacando o currículo como um campo de disputa de narrativas. Além disso, este trabalho reconhece a importância da escola e de seus agentes na formação identitária dos indivíduos negros. A presente dissertação foi organizada em quatro capítulos: O capítulo 1 “A Representação do Homem Negro Brasileiro: Uma Construção Histórica”, apresenta esclarecimentos a respeito de uma visão global sobre o homem negro no Brasil, explorando fatos históricos relevantes. Nesse capítulo, os conceitos de raça, racismo e masculinidade também são discutidos. No capítulo 2 – “As representações dos homens negros nas aulas de História a partir do livro didático”, desenvolve uma investigação sobre a presença dos homens

negros no livro didático por meio da análise de imagens de duas seções do livro do 9º ano da coleção Vontade de Saber História. O capítulo 3 – “Com a palavra, os professores!”, descreve e analisa as respostas ao questionário oferecido aos professores de História da rede municipal de Volta Redonda sobre o tema. Por fim, o capítulo 4- “Por um movimento historiador negro!”, apresenta as considerações finais, abordando o tema na atualidade e revelando o produto desta dissertação: um caderno de possibilidades pedagógicas baseado na história de homens negros brasileiros. Esse material não apenas ajuda a compreender as lógicas da história da nação brasileira a partir de sujeitos históricos negros e masculinos, mas também subsidia outros caminhos para uma educação que fortaleça a identidade positiva desse grupo.

O olhar sobre os meninos negros no ambiente escolar precisa ser transformado para que se possa aplicar uma pedagogia transformadora, capaz de contribuir para um aprendizado libertador; para isso é necessário que a sala de aula se torne um espaço democrático.

Educar é uma ação sociopolítica, portanto revolucionária, e por isso a educação é um campo natural de disputas ideológicas envolvendo os diversos segmentos sociais. Alunos e professores estão num local de grande importância para a transformação social.

A história é filha da memória e esta retém e esconde o que lhe convém, intencionalmente ou não. A história opera na descontinuidade selecionando memórias para explicar o que passou. Quando se volta o olhar para o início da construção desta disciplina no Brasil, as memórias encontradas são baseadas em determinadas estruturas e uma delas o racismo. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1990, p.477).

Há necessidade de questionar o que existe de textos e de documentos. Há necessidade de problematizar as fontes existentes com o olhar de hoje, uma vez que a escola é também construída pelas memórias.

Apesar dos diferentes momentos políticos e, assim, das diferentes reformas na educação, o currículo de história ainda preserva o olhar único de Von Martius e sua cronologia. Os livros didáticos ainda retratam a memória de um só grupo e, quando muito, trazem outras em pequenas caixas ou em notas de rodapé.

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino; determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as

elites (NADAI,1993 p.151).

Desta forma, as aulas de História continuam recriando ou enfatizando memórias eugenistas e racistas e, conseqüentemente, possibilitando o genocídio masculino negro.

O homem negro é um corpo construído historicamente tão somente como um corpo para o outro: o branco dominante. Essa crise do masculino atinge homens negros, jovens e pobres e está amplamente ligada ao papel da escola na sociedade brasileira.

Vale salientar que ao fazer referência a uma crise do masculino, o que se invoca não é a suposta crise enfrentada pelos avanços do feminismo e pelo surgimento de um novo homem mais sensível, mas ainda colado às normas heterossexuais, branca e de classe média como aponta o antropólogo Osmundo Pinho. O que se invoca neste trabalho é o olhar para a crise que aponta as fragilidades e as dificuldades impostas pelo ideal de masculinidade hegemônica.

(...)é também verdade que existe outra crise do masculino, que tem uma duração mais longa e que está fundamente definida pela relação das posições de gênero com a estrutura das classes, o racismo, a violência e aspectos brutalizantes e alienadores do mercado. Essa crise do masculino atinge, desde muito tempo, homens negros, jovens e pobres e está claramente definida pelo viés de gênero presente nos números da violência urbana e suas cifras apocalípticas. (...)A crise implica, assim, um desafio às nossas consciências individuais como homens comprometidos ou interessados na emancipação e também implica a consciência de que essa transformação subjetiva necessita vir acompanhada de mudanças na estrutura social, porque é dessa confluência entre disposições culturais *masculinas* incorporadas subjetivamente e estruturas sociais de reprodução social desigual que essa crise descende (PINHO, 2004, p.68).

O silêncio acerca da construção da identidade do homem negro brasileiro e do papel da escola de ensino fundamental na construção e, ou, na reprodução desta identidade colabora para a manutenção de uma escola que prepara corpos negros desde a infância para serem violentados. É na ausência de histórias dos povos negros da África e Afro-brasileiro, de seus costumes, filosofias de vida e posição no mundo que se perpetua a negação de sua humanidade e a de seus descendentes.

O processo de escolarização é um importante condutor do acesso às oportunidades na vida adulta, é fator importante na conquista de um rendimento no mercado de trabalho e, além disso, pode possibilitar a mobilidade social.

Dados alarmantes evidenciam que a situação das desigualdades sociais e raciais dentro da escola é uma temática de grande importância para o país, a população negra incorpora severas desvantagens e a superação, de tais desigualdades, deve ser encarada como um importante desafio para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Nas palavras de hooks (2022, p.39) espero aqui, somar minha voz ao pequeno coro que fala em nome da libertação masculina negra, “as mulheres negras não podem falar pelos homens negros. Nós podemos falar com eles!”

1. A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM NEGRO BRASILEIRO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

“Chega de festejar a desvantagem e permitir que desgastem nossa imagem.”

Racionais Mc

Ao discorrer sobre a construção histórica da imagem do homem negro brasileiro, objetivo deste capítulo, analisou-se primeiramente o processo de escravização que animalizou seus corpos os transformou em símbolo de força bruta, ressalta-se que a história do povo negro no Brasil começa juntamente com a história da efetiva colonização deste território. Obviamente não seria possível aqui discutir todas as dimensões da construção das masculinidades negras na história do Brasil, nesse sentido, o trabalho descreverá tão somente apontamentos que permitirão ter a ideia de como o estereótipo do homem negro foi sendo construído nesta sociedade colonial, patriarcal, machista e racista.

O tráfico atlântico para as Américas, maior migração forçada da história, iniciou-se no final do século XV e durou até meados do século XIX. Nesse período, de acordo com o IBGE (2000), o Brasil foi o país americano que mais importou africanos para serem escravizados, foram mais de 4 milhões de homens, mulheres e crianças. Cabe aqui deixar claro que este é o número de africanos que desembarcaram, pois incontáveis foram os corpos que ficaram pelo caminho nas viagens dos navios tumbeiros.

Os navios, superlotados, matavam no geral metade dos negros transportados como carga. Entupiam-se os porões em condições higiênicas inimagináveis. Morriam 26 negros simplesmente sufocados por falta de ar: a estupidez dos traficantes descobriu que era mais barato encher um navio de tal forma que a falta de conforto matasse metade da carga de negros, do que transportar um número menor com um mínimo de cuidado. A prática negreira ensinou que ficava mais barato perder até metade da carga que gastar um mínimo para transportar menos escravos e conseguir menos mortalidade. É que o preço na África era muito baixo e os negros se vendiam por muito dinheiro na colônia. Os negros mortos ou os moribundos simplesmente jogavam-se ao mar. Não se respeitava, evidentemente, a dor dos que se apartavam tão brutalmente de maridos, irmãos, filhos etc. (CHIAVENATO, 1980, p.55).

Diferente dos outros modelos que existiram no passado, a escravidão moderna estava ligada à construção do sistema colonial e tinha um caráter comercial: africanos e seus descendentes eram considerados propriedade, submetidos a um trabalho exaustivo em condições degradantes.

Klein (1989) observou em seu artigo “Novas interpretações do tráfico de escravos do Atlântico”, que os estudos do tráfico comprovam uma constante predisposição contra mulheres

e crianças. As mulheres representavam uma média de um terço a um quarto dos africanos forçados a migrarem, e as crianças representavam uma média de 10% ou menos. Em superior número adentraram neste território homens negros.

Nas Américas, a escravidão se revestiu de mais uma característica que a tornou diferente: a instituição passou a ter uma base racial. Com o crescimento do tráfico de africanos, os escravos se tornaram sinônimos de negros. Embora nem todos os negros fossem escravos, a maioria o era, o que serviu para fortalecer a discriminação racial contra os próprios negros e mulatos livres. A cor da pele era um elemento fundamental para identificar a condição de escravo e também para estigmatizar e marcar a inferioridade social. O desenvolvimento da escravidão moderna esteve vinculado com a expansão do capitalismo no mundo Atlântico. O estabelecimento do tráfico de escravos e interesses econômicos dos impérios coloniais ajudaram a criar sociedades escravistas nas Américas, onde a cor da pele se tornou uma marca fundamental de distinção social (ALADRÉN, 2012, p.20).

Deste modo a escravidão nas Américas tem base racial e com o crescimento do tráfico de africanos, escravos se tornam sinônimos de negro. A cor da pele passa a ser elemento fundamental para identificar a condição do escravizado, estigmatizar seu corpo e marcá-lo socialmente como inferior. A Escravidão nas Américas foi, assim, um empreendimento masculino, capitalista e pautado na cor da pele.

Tradicionalmente a periodização histórica divide a história do Brasil em quatro períodos: Pré descobrimento (até 1500), Colônia (1500 a 1822), Império (1822 a 1889) e República (1889 – dias atuais). O processo de escravidão no Brasil perdurou todo o Período Colonial e a maior parte do Período Imperial, precisamente de 1550 a 1888, contabilizando 338 anos de um sistema econômico que animalizou e inferiorizou corpos negros e que deixou profundas marcas no modelo social e econômico atual.

Ao final do período colonial aproximadamente 38% da população brasileira era constituída por escravizados, 28% de negros livres, 28% de brancos e 6% de indígenas (Aladrén, p.27, 2012), uma população que se diversificava na qual os negros eram maioria.

De acordo com o Instituto Geográfico Brasileiro (IBGE) o Censo tem por objetivo:

(...)contar os habitantes do território nacional, identificar suas características e revelar como vivem os brasileiros, produzindo informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas e a tomada de decisões de investimentos da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo. E também constituem a única fonte de referência sobre a situação de vida da população nos municípios e em seus recortes internos, como distritos, bairros e localidades, rurais ou urbanas, cujas realidades dependem de seus resultados para serem conhecidas e terem seus dados atualizados. (IBGE, 2024).

Durante o Período Imperial (1822 a 1889), precisamente em 1872, o primeiro recenseamento demográfico do país foi realizado, objetivando a contagem da população brasileira para atender interesses públicos e políticos.

Creio poder perceber na elite política e intelectual brasileira, no que diz respeito as preocupações com os levantamentos censitários, um comportamento marcado por um movimento que vai da contagem dos habitantes do Brasil, ainda pautada pelas preocupações herdadas da situação colonial para o esforço em medir a nação. E o medir da nação estaria articulado não mais com interesses metropolitanos, mas com temas como a implementação de políticas públicas (fim da escravidão, por exemplo), a questão eleitoral e o próprio reconhecimento do rosto que assumiria o povo brasileiro (BOTELHO, 1988, p.163).

Deste modo, chefes de famílias de todo o país preencheram relatórios que posteriormente foram tabulados. Compreende-se que os dados daquele Censo apresentaram problemas já que houve muitas dificuldades para fazê-lo na época como apontou a Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872, tais problemas, no entanto, não foram suficientes para provocarem distorções que subvertessem a pesquisa.

A forma do questionário do censo de 1872 permitia aos declarantes serem muito detalhistas, o que pode ter dificultado a apuração dos resultados. Mas o fator mais dificultoso no processamento das informações foi o fato de ter desejado investigar quantos escravos havia no Brasil, sem que o questionário (que já tinha ido a campo) estivesse adaptado para coletar esta informação. Isso deve, certamente, ter comprometido a captação do fenômeno de forma mais acurada. Outra questão importante seria, em que medida os dados divulgados mais agregados condizem com a soma das partes. Para qualquer censo a resposta inequívoca seria a correspondência total entre estes dois. Contudo erros de soma do Censo de 1872 levaram a algumas distorções que, contudo, não eram grandes ao ponto de subverter a pesquisa, para vários atributos analisados (PAIVA, 2012, p.26).

Utilizando dados deste primeiro Censo brasileiro será possível observar e quantificar homens negros no Brasil Imperial. Os dados estão disponibilizados na biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em um primeiro momento a população brasileira será analisada com base na categoria sexo.

Tabela 1 - População livre e escrava considerada em relação ao gênero

| PROVÍNCIAS + MUNICÍPIO NEUTRO | GÊNERO | | |
|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | HOMEM | MULHER | TOTAL |
| POPULAÇÃO LIVRE | 4.318.699 | 4.100.973 | 8.419.672 |
| POPULAÇÃO ESCRAVA | 805.170 | 705.638 | 1.510.806 |
| TOTAL | 5.123.869 | 4.806.609 | 9.930.478 |

Fonte: IBGE (1872)

A partir da análise da tabela 1 observou-se que, após o recenseamento de todas as paróquias, uma população que chegava a quase dez milhões de habitantes foi contabilizada, precisamente de 9.930.478, dos quais 8.419.672 eram livres e 1.510.806 escravizados. Os homens representavam 51,5% e 48,4% eram mulheres;

Fazendo uma análise de sobreposição utilizando as categorias sexo e raça, temos:

Tabela 2 - População livre e escrava considerada em relação às raças

| Províncias + município neutro | RAÇAS | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------|-----------|-----------|----------|--------------|-----------|---------|----------|
| | DOS HOMENS | | | | DAS MULHERES | | | |
| | BRANCOS | PARDOS | PRETOS | CABOCLOS | BRANCAS | PARDAS | PRETAS | CABOCLAS |
| População livre | 1.971.772 | 1.673.971 | 472.008 | 200.948 | 1.815.517 | 1.650.307 | 449.142 | 186.007 |
| População escrava | | 252.824 | 552.346 | | | 224.680 | 480.956 | |
| TOTAL | 1.971.772 | 1.926.795 | 1.024.354 | 200.948 | 1.815.517 | 1.874.987 | 930.098 | 186.007 |

Fonte: IBGE (1872)

É necessário explicitar que naquele momento os indígenas considerados puros foram classificados como caboclos e a classificação pardos se referia a todos que não se enquadravam nas categorias brancos e pretos.

É possível contabilizar que dos 4.318.699 homens livres, 1.673.971 foram declarados pardos, 472.008 pretos e 200.948 caboclos somando 2.346.927 homens não brancos. Homens

escravizados totalizaram 805.170, sendo 252.824 pretos e 552.346 pardos. Sendo assim, eles eram em 1972 a maioria da população.

Esses dados revelaram que ao observar a sociedade através das categorias gênero e raça, das quase dez milhões de pessoas no Brasil Império, o maior contingente, 31,74%, era de homens não brancos, precisamente 3.152.097 contrastando com os 2.471.772 homens brancos. Estes são dados oficiais de uma década antes da abolição da escravidão e confirmam que o Brasil continuava a ser um país com uma população majoritariamente masculina negra.

Deste enorme contingente de homens sequestrados de suas terras, família e cultura foi também sequestrada a própria masculinidade. Homens africanos através do processo de colonização aprenderam a masculinidade patriarcal do “novo mundo”, uma masculinidade forjada na agressividade e na dominação do colonizador.

Quando lemos os anais da história, os escritos autobiográficos de homens negros livres e escravizados, revela-se que inicialmente eles não sentiam que compartilhavam o ponto de vista dos homens brancos sobre a natureza da masculinidade. Homens africanos deslocados, mesmo aqueles vindos de comunidades onde os papéis sexuais moldavam a divisão do trabalho, onde o *status* dos homens era diferente e na maioria das vezes mais elevado que o das mulheres, tinham que aprender a equiparar seu *status* superior como homens ao direito de dominar mulheres; tinham que aprender a masculinidade patriarcal (HOOCKS, 2022. p.45).

Entende-se, neste trabalho, que a masculinidade como uma perspectiva de gênero nas sociedades ocidentais é produto do coletivo, produto da cultura, na qual o homem através das suas práticas está sempre em busca de um reconhecimento que o validará socialmente. Tais práticas sociais masculinas mudam de acordo com o tempo e o espaço e são atravessadas conforme religião, raça, grupo étnico etc. “Essas variáveis afirmam o fato de que o gênero masculino, assim como o feminino, não é determinação biológica, mas, como qualquer identidade humana, a masculinidade não é essencializada ou universal” (Souza, 2009 *apud* Souza, 2013, p.36).

O processo de animalização ao qual os homens negros foram submetidos no processo de escravização revelou a dinâmica de que estes homens começaram a se ver e a se entender a partir do como eram vistos e tratados. No Brasil Colonial, ser homem era ser o homem branco colonizador, aquele que teria então o direito de exercer seu poder por ser o conquistador, o mais forte, o modelo de liberdade a ser alcançado, deste modo no homem branco repousa a masculinidade desejável, a masculinidade hegemônica.

O termo “masculinidade hegemônica” que surgiu na Austrália na década de 1980 e que reflete sobre o papel social do masculino em múltiplas relações de poder – e,

portanto, fala-se no plural, em “masculinidades hegemônicas”. Com o viés sociológico, bebe das teorias feministas sobre o patriarcado e da perspectiva marxista gramsciana, para ratificar sua existência de forma hierárquica, em detrimento de outras formas de masculinidades que não sejam heterocentradas. Por não ser estática e essencialista, pautada na hegemonia conferida culturalmente pelas instituições, a masculinidade hegemônica atua por meio de padrões de discursos e de práticas de dominação, por exemplo, nos campos da educação, da criminologia, da comunicação, dos desportos, da saúde, dos estudos organizacionais e profissionais, entre outros. Suas múltiplas faces são constituídas em processos sociais, e há uma circulação de modelos de conduta masculinas que se tornam “admiráveis” em aspectos locais e regionais (com focos em problemas específicos), bem como globais (impactando as agendas políticas). Neste sentido, a masculinidade hegemônica descarta outros aspectos que se associa ao que é feminino, além das questões de raça, classe e religião, e expressões afetivo-sexuais entre homens gays e bio-homens – todos tidos como masculinidades subordinadas. A hierarquia que sustenta sua compreensão baseia-se em símbolos de autoridade que incorporam socialmente seus corpos: virilidade, força, competências. Trata-se, portanto, de uma estrutura de um projeto, cujas configurações perpassam o discurso e se materializam em práticas ao longo do tempo, em experiências de vida não tão satisfatórias, mas que tendem a perpetuar os padrões do poder patriarcal (NOVAES e GROSSI, pp. 2 e 3, 2021).

Nesta ótica, as masculinidades hegemônicas inventadas por homens brancos, representariam homens brancos e héteros e os homens negros, vistos como indomáveis, incivilizados e irracionais, estariam inseridos nas masculinidades subordinadas. Numa lógica hierárquica machista, racista, colonialista e patriarcal.

Obedecendo tal hierarquia e pertencendo à experiência de uma masculinidade subordinada, homens negros experimentaram e experimentam situações sistemáticas dentro desta perspectiva ao longo da história da sociedade brasileira; neste contexto, práticas sucessivas que incorporaram subjetivamente seus corpos materializando experiências e perpetuando padrões através da estereotipagem vêm sendo reproduzidas. Para o sociólogo Stuart Hall (2016 p.192) a estereotipagem é parte da manutenção da ordem social e simbólica, estabelecendo uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertenceu é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (*insiders*) e “forasteiros” (*outsiders*), entre nós e eles.

Percorrendo a história do Brasil exemplos podem ser observados, como os apresentados a seguir.

Durante o período de escravidão, do homem negro foi retirado, em muitas vezes, o direito de prover e proteger sua família e, como exemplo desta instabilidade familiar, recorde-se o tráfico interprovincial de cativos, sobretudo depois de 1850, com a proibição do tráfico negreiro ultramarino com o qual um alto número de escravizados foi forçadamente transferido para as regiões de maior relevância econômica como a cafeeira. Em seu texto sobre a “A família escrava” a autora Camila Marques (2012, p.53), destaca que um grande número de cativos foi

transferido para a região do Vale do Paraíba e para o Oeste Paulista, ressaltando que mesmo em condições desfavoráveis, havia a substituição dos pais ausentes por outros familiares, que era uma opção para a manutenção da família escrava. Há neste contexto uma clara denúncia de que para o homem negro na condição de escravo era comum a imposição de não pertencer a sua família, sendo substituído e marcado com ausente.

Muitas foram as pesquisas que difundiram a ideia de um pai violento e ausente como característica do homem negro, sem considerar que além de todas as instabilidades às quais foram submetidos, o homem negro só teve o direito de *paternar* após a abolição da escravidão, em 1888. Interessa a esta pesquisa perceber que as ausências e presenças desta paternidade perpassam pela construção de uma sociedade colonialista, do olhar do colonizador e dessas heranças que estruturam as famílias negras da sociedade brasileira. Olhar para as paternidades negras sem considerar sua história e discutir seu lugar de masculinidade subalterna é no mínimo infame e corrobora com o racismo estrutural, com o machismo e com as imensas desigualdades presentes na sociedade do Brasil, como observam os pesquisadores do Promundo:

O lugar da hegemonia cabe ao homem branco, hétero e cis, e o lugar das subalternidades cabe aos homens pretos e tudo que não está inserido no padrão branco e heteronormativo. A teoria da “virilidade”, enquanto um conjunto de práticas inalcançáveis e, por isso, impeditivas para o homem preto exercer masculinidade, segundo o sociólogo e historiador Georges Vigarello, oferece abrigo à hegemonia do homem branco. Nossa sociedade não percebe as diferenças como elemento importante e de riqueza fundamental para a convivência social, ao contrário, ela cria desigualdades. Neste sentido o homem preto é visto como inferior ao homem branco. Logo, a este não cabe o exercício da paternidade, a responsabilidade da paternidade e, menos ainda, o cuidado da paternidade. O machismo retira do homem o lugar do cuidado, submetendo-o, erroneamente, como condição natural da mulher. Do homem preto ele retira duplamente, uma vez que o racismo atribui ao homem preto a característica de “naturalmente violento”. Romper com o machismo para cuidar e com o racismo para ser pai é uma luta constante do homem preto que deseja paternar por aqui. Parece que o racismo unido ao machismo é uma fórmula quase indestrutível de impedimento para o homem preto exercer paternidade (Instituto Promundo, 2021, p.12).

Há estabelecido no imaginário social um mito sobre o pai negro, desqualificando sistematicamente a masculinidade negra ao se representar com recorrência homens negros como incapazes de chefiar e de proteger uma família.

Quando o Brasil se tornou independente, em 1822, houve a necessidade de discutir e definir quem era cidadão em um país que tinha uma das maiores populações de escravizados das Américas e após muitas confabulações a Constituição de 1824 foi promulgada. A partir dela foram considerados cidadãos brasileiros todos os homens livres, libertos ou ingênuos (nascidos livres) nascidos no país ou naturalizados brasileiros. Não havia, portanto, nenhum

critério racial que distinguísse descendentes de africanos, dentro das condições pautadas, de qualquer outro brasileiro em relação aos seus direitos civis, mas os africanos continuaram a não ter possibilidade de pertencer à nação.

Com a separação política do Brasil de Portugal nasceu também a necessidade de criar uma identidade nacional e a tentativa de forjá-la com a elaboração de símbolos que valorizassem o que essencialmente pertencia a esta nação, sendo estes a natureza e os povos nativos. Nesta perspectiva, literários que antes escreviam sob total influência europeia, iniciam seus escritos românticos indigenistas, embora o indígena representado não representasse em nada a história dos povos nativos deste país.

Skidmore (1976) ao escrever sobre raça e nacionalidade no pensamento brasileiro aponta não só a imagem literária veiculada dos indígenas como também a do negro.

(...)Transformaram-no num protótipo literário que pouco tinha a ver com seu verdadeiro papel na História do Brasil. Como o índio de James Fenimore Cooper, o índio do romantismo brasileiro era um símbolo literário sentimental que não tirava o sono dos leitores. O paralelo com Cooper é mais nítido nas novelas de José de Alencar. O negro aparecia, de regra, na literatura romântica em papéis-padrão, como “o escravo heroico”, “o escravo sofredor”, a bela mulata”. O homem livre de cor, que existia em todos os níveis da sociedade brasileira, era conspicuamente ignorado pelos escritores românticos” (SKIDMORE, 1976, p.22, grifos do autor).

Como afirma o autor, naquele Brasil que aspirava por uma identidade, o símbolo do negro permanece atado ao de ser escravo, ao de servir, de salvar e sofrer sem dar chances a outras histórias como aquelas que os negros livres já viviam. A estes últimos, a literatura reservou o apagamento.

Sobre o político e intelectual sergipano, Skidmore diz: “Silvio Romero ganhou fama principalmente como crítico literário. Fazia uma abordagem sociológica à literatura, argumentando que raça e meio são as chaves para a compreensão da criação artística. Dizia-se um darwinista social(...)” (Skidmore, 1976, p.49) e sua obra “A Literatura Brasileira e a Crítica Moderna, ensaios de generalização” (1880) problematiza uma crítica sobre o pensamento e a política nacional em seu primeiro capítulo, que tem como título “A Raça” e aponta as origens e heranças do povo brasileiro elucidando a visão sobre o negro naquele momento.

Do consórcio, pois, de velha população latina, beatamente atrasada, beatamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo, que se diz, que se supõe grande, porque possui, entre outras maravilhas, « o mais belo país do mundo.! ... » (ROMERO, 1880, p.28, grifos nossos).

Raros e diminutos foram os primeiros bandos de colonizadores. Ignorantes, ao lado do caboclo e mais tarde do africano, ainda mais ignorantes do que eles, protraíram por três séculos num estado de atraso intelectual e de acanhamento de progresso material a colônia portuguesa, que só nos fins do século passado tinha de mostrar alguma florescência, sob o influxo de um regime mais sábio. Fora então que puderam ser lançadas as primeiras e fragilíssimas bases de letras (ROMERO, 1880, p.31, grifos nossos).

Há em seu discurso clara visão sobre a crença da baixa capacidade intelectual dos negros africanos que aparecem como os mais ignorantes dentre os três povos: o branco colonizador, o indígena e o africano. Silvio registra o pensamento social brasileiro anterior à abolição, quando já se discutia as teorias deterministas sobre raça e ambiente que foram difundidas a partir da Europa e replicadas por intelectuais brasileiros.

Preocupava-se mais, todavia, com a raça. Começou por aceitar a ideia básica de uma hierarquia racial usando, frequentemente, a expressão “escala etnográfica” e referindo-se a raças “inferiores” e “superiores”. Ao mesmo tempo, era suficientemente cético para perceber algumas das inconsistências e falácias do pensamento racial — notando que a própria definição de raça era vaga e que as raças históricas (inclusive a ariana) “têm vivido no mais completo cruzamento e quase fundidas”, o quê, não o impedia de repetir muitas das teorias correntes na Europa sobre a inferioridade racial do índio e do negro (SKIDMORE, 1976, p.76).

Formando, em números, a maioria da população brasileira, vistos como ignorantes, violentos, de baixa moral e pouco promissores, homens negros eram (e ainda são) considerados uma ameaça para o progresso social. No Brasil, também havia um grande temor com a aproximação da inevitável abolição da escravatura, a libertação dos escravos despejaria uma horda de homens semibárbaros na sociedade (Azevedo, 1987, p.68) e para que a nação pudesse avançar e se tornar civilizada era esta ignorância que precisaria ser ceifada.

A abolição da escravidão se concretiza em 13 de maio de 1888, e como qualquer outro processo histórico não foi fluído e tampouco aconteceu do dia para a noite, como ficou marcado no imaginário social. Entre o primeiro projeto e a assinatura da Lei Áurea foram longos 58 anos de entendimento sobre possibilidades que atenderiam o então projeto de nação tencionado pelas associações abolicionistas fundadas em várias cidades do país e que desempenharam um papel fundamental na luta.

Dentre os projetos relacionados a este tema, destaca-se dos mais liberais como a indenização de escravos (que nunca ocorreu), aos mais conservadores, como o do retorno dos escravos para a África. Este último merece uma atenção em especial, pois a proposta de retorno dos escravos para a África era parte de um planejamento maior, cujo objetivo racista das classes dominantes era o de realizar um branqueamento da população brasileira. Evidentemente esta proposta não foi viabilizada, não por falta de vontade ou compaixão da elite nacional, mas sim pela inviabilidade financeira do projeto, pois o retorno dos escravos ao continente africano demandaria uma quantia grande de dinheiro (VEIGA e VASCON, 2019, p.29).

A agitação popular e a contínua resistência negra foram fortes pontes para que extraordinariamente num domingo a Lei Áurea fosse aprovada e, a partir daquele 13 de maio, todos os brasileiros passaram a ser formalmente cidadãos iguais perante a lei, massem qualquer modelo de política pública que permitisse a inclusão social e muito menos a econômica daqueles que foram escravizados e de seus descendentes.

A República foi proclamada logo após, em 18 de novembro de 1889, precisamente 18 meses depois e permaneceu excluindo os negros, agora livres, do que são consideradas áreas fundamentais dos direitos humanos: educação, trabalho e moradia.

Em relação à educação, continuou em vigor até 1934 a Lei Nº.1 de 1837 que afirmava em seu artigo 3º: “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas os escravos e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.” (Rio de Janeiro, 1937). Nos primeiros quarenta e cinco anos do regime republicano o Estado brasileiro nega uma das mais reconhecidas vias de ascensão social para o negro brasileiro. Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro a o escrever sobre a integração do negro na sociedade de classes salienta:

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 2008, pp.35-36).

Em relação à moradia, a Lei Nº 601 de 1850², Lei de Terras, que dispunha sobre as terras, oficializando-as como mercadoria, e aprovada tão somente duas semanas após a Lei Nº 581/1850³, Lei Eusébio de Queiroz, que tratava do fim do tráfico de africanos, deixou evidente que mesmo muito antes da abolição, a elite brasileira já se articulava para que o trabalhador negro não tivesse acesso à propriedade. O negro foi impedido de adquirir terra, pois sendo ela uma mercadoria e, conseqüentemente, um bem que se compra, era preciso que o comprador dispusesse de dinheiro, o que imediatamente implica no direito ao trabalho, já que no mundo capitalista ele é o meio pelo qual o trabalhador conquista algo.

A mesma Lei de Terras já incentivava a vinda de imigrantes para o Brasil dando-lhes a garantia do emprego e outros incentivos para que aqui permanecessem como o acesso às terras. Assim esclarecem os artigos 17 e 18.

² Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 27/02/2024.

³ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%20581%2C%20DE%204%20DE%20SETEMBRO%20DE%201850.&text=Estabelece%20medidas%20para%20a%20repress%C3%A3o%20do%20tr%C3%A1fico%20de%20africanos%20neste%20Imperio. Acesso em: 27/02/2024.

Art. 17. Os estrangeiros que comprarem terras, e nelas se estabelecerem, ou vierem a sua custa exercer qualquer indústria no país, serão naturalizados querendo, depois de dois anos de residência pela forma por que o foram os da colônia de S. Leopoldo, e ficarão isentos do serviço militar, menos do da Guarda Nacional dentro do município.

Art. 18. O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Tesouro certo número de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração Pública, ou na formação de colônias nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem (BRASIL, 1850).

A Lei de Terras esteve em funcionamento até a República (1889) contudo deixou expressivas contribuições para a garantia da desigualdade racial, pois operou estabelecendo renda para aquisição de terras e não garantiu a posse de grupos negros nos territórios em que já estavam estabelecidos e, em paralelo, incentivou a vinda de imigrantes garantindo-lhes emprego.

A ideia do imigrante branco como regenerador desta nação ganhou força, como explicita o sociólogo Richard Miskolci ao demonstrar essa lógica presente no discurso das elites daquele período.

Joaquim Nabuco, em *O Abolicionismo* (1883), lamentava a presença dos africanos e seus descendentes, já que se não fosse isso, o Brasil estaria crescendo forte e viril como o Canadá e a Austrália, colonizados por europeus. O sonho de nação de Nabuco, um abolicionista monarquista, não diferia tanto dos republicanos paulistas que prefeririam a imigração europeia ao assalariamento dos ex-escravos. Abolicionistas e imigrantistas convergiam na visão de uma futura nação regenerada pelo sangue caucásico. Em comum, partiam do pressuposto de uma sociedade escravista sem racismo e que, ao adotar o trabalho livre e assalariado, poderia assistir a um processo de miscigenação embranquecedora (MISKOLCI, 2013, p.12).

Neste Brasil que se reinaugura foram numerosas as discussões, estudos e publicações que espalhavam as teorias raciais e eugenistas, difundidas a partir de 1870 e que, naquele momento, se desdobrariam em novas políticas públicas.

Segundo Dantas (2016) as teorias raciais se espalharam pelo Brasil assim como os debates sobre mestiçagem no final do século XIX.

[...] surgidas e difundidas a partir da Europa e dos Estados Unidos no século XIX para explicar a origem dos seres humanos, essas teorias contaram com muitas adesões no Brasil entre 1870 e 1930, sobretudo, entre intelectuais, políticos, juristas e médicos. As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais (como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo, modos de vestir, festejar, cantar e cultuar) à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos. As sociedades humanas foram classificadas/hierarquizadas em estágios civilizatórios diferentes, sendo a Europa considerada como o modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados (DANTAS, 2015, p. 150).

Teóricos como Silvio Romero e Euclides da Cunha, entre os séculos XIX e XX, e Oliveira Viana, na década de 20 deste século, adaptaram o Darwinismo social, acrescentando elementos do meio geográfico e da raça, enquanto Raimundo Nina Rodrigues adequou a teoria de Cesare Lombroso sobre a relação entre raça e criminalidade aos seus estudos (Reis, 2000, p.35).

Outra ideia difundida foi a de hipersexualização dos corpos negros, sobretudo pós abolição, como nos traz Rolf Ribeiro de Souza quando escreve sobre a desqualificação da masculinidade negra.

Embora no Brasil haja pouquíssimos trabalhos tratando especificamente da masculinidade negra, esta masculinidade sempre foi motivo de preocupações por parte de intelectuais das mais diversas áreas do pensamento social brasileiro desde pelo menos o final do século XIX. Para estes pensadores os homens negros eram motivos de desconfiança e temor, e este temor foi constante no decorrer da História do Ocidente desde que os europeus fizeram os primeiros contatos com o continente africano; nesse processo tenso e por vezes doentio, o pênis negro tornou-se o ponto de referência das relações que seriam estabelecidas a partir daí entre homens negros e brancos (Friedman, 2001:98). O pênis negro foi medido, pesado e dissecado por cientistas ávidos, sendo guardado em recipiente com formol e exibido na Europa causando frisson em uma plateia que ao mesmo tempo se espantava e desejava o que via (Idem). A masculinidade negra representa uma ameaça ao homem branco, ela é o profundo medo cultural do negro figurado no temor psíquico da sexualidade ocidental (Bhabha, 2003:71). Além de ter seu pênis racializado, a inteligência dos homens negros foi avaliada pelos europeus na proporção inversa do tamanho de seu pênis (SOUZA, 2014, p.100).

O que já existia ideologicamente era justificado por uma pseudociência, os africanos eram cientificamente seres inferiores e, neste Brasil de homens livres que se tornou uma República, uma grande ameaça.

O primeiro estudo etnográfico sério e respeitável do afro-brasileiro por um brasileiro não proveio dos museus, mas de um professor de medicina originário da prestigiosa faculdade da Bahia. No começo da década de 90, Nina Rodrigues, jovem doutor mulato, conquistara uma cátedra ali. Pelo fim da década, já se distinguia como pioneiro em dois campos: etnologia afro-brasileira e medicina-legal (SKIDMORE, 1976, p.74).

Explicava Nina Rodrigues que a inferioridade do africano fora estabelecida fora de qualquer dúvida científica. Em 1894, desprezou como sentimental a noção de que um “representante das raças inferiores” pudessem atingir através da inteligência, “o elevado grau a que chegaram as raças superiores”. Em 1905, estava disposto a admitir que os cientistas não conseguiam decidir se a inferioridade do negro era inata ou transitória. Mesmo se a hipótese da inferioridade transitória fosse verdadeira em tese — concluía —, a civilização europeia progredia rapidamente demais para ser testada na prática. Não hesitou em seguir as implicações das suas doutrinas raciais, dizendo (com óbvia satisfação) que seus sentimentos pessoais nada tinham a ver com a teoria científica, mesmo porque tinha “viva simpatia” pelo negro brasileiro. Ao mesmo tempo, e à medida que a sua pesquisa etnográfica pioneira gerava dados baseados em testemunhos orais (recolhidos primariamente na Bahia), aplicava a teoria da

inferioridade racial diretamente ao seu trabalho de medicina-legal (SKIDMORE, 1976, p.75).

As teorias raciais para além de legitimarem o racismo e as diferenças sociais mostravam um futuro desgraçado para a nação e em resposta surgiram diferentes projetos políticos e econômicos para mudar a trajetória embranquecendo a população, dentre eles a mestiçagem e o incentivo à imigração europeia.

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro — a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças, e a desorganização social. Segundo — a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas (SKIDMORE, 1976, p.80).

Em 1911, o Decreto Nº 9.081 regulamentou o serviço de povoamento, compreendendo a imigração e a colonização, incentivando e financiando a imigração de estrangeiros além de lhes garantir muitos benefícios.

Art. 5º Enquanto não for suficiente a entrada de imigrantes espontâneos no país, a União fornecerá gratuitamente aos estrangeiros que exerçam a profissão de agricultores e queiram vir acompanhados de suas famílias, ou a chamado das mesmas, uma vez que estejam nos casos de ser acolhidos como imigrantes, nos termos do art. 2º, e venham estabelecer-se como proprietários rurais: 1º, passagens de 3ª classe desde o porto de embarque até o Rio de Janeiro ou qualquer outro porto nacional, em que esteja montado o serviço de recebimento e hospedagem; 2º, recebimento nos mesmos portos, desembarque de pessoas e bagagens, agasalho, alimentação, tratamento médico e medicamentos, em caso de doença na chegada e pelo tempo indispensável, até, seguirem para a localidade escolhida; 3º, transporte em estradas de ferro ou linha de navegação a vapor até a estação ou porto de destino; 4º, isenção de direitos para bagagem, instrumentos agrícolas ou de sua profissão, de acordo com a legislação em vigor; 5º, esclarecimentos e informações por intermédio de interpretes que os acompanharão sempre que for necessário (BRASIL, 1911).

O Estado brasileiro incentivou e financiou a imigração, dando aos imigrantes todo o aparato necessário (trabalho, moradia e acesso à terra), e se organizou para não atender, não dar estrutura, aos negros libertos que foram sendo empurrados para “fora” na sociedade republicana e para “baixo” na pirâmide econômica.

O negro e o mulato foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência de confiná-los a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes. (...) O impacto da competição com o “estrangeiro” foi aniquilador para o negro e o mulato, que eles não contavam com elementos: seja para resguardar as

posições relativamente vantajosas, já adquiridas; seja para concorrer nas sucessivas redistribuições das oportunidades econômicas entre os grupos étnicos concorrentes, embora elas fossem, então, muito fluídas, acessíveis e elásticas, por causa da extrema mobilidade imperante no meio econômico e social. Enquanto o branco da camada dominante conseguia proteger e até melhorar sua posição na estrutura de poder econômico, social e político da cidade e enquanto o imigrante trocava sucessivamente de ocupações, de áreas de especialização econômica e de posições estratégicas para conquista de riquezas, de prestígio social e de poder, o negro e o mulato tinham de disputar eternamente as oportunidades residuais com as componentes marginais de sistema - com os que “não serviam pra outra coisa” ou com os que “estavam começando bem por baixo” (FERNANDES, 2008 p. 41-42).

A política pública da imigração durou de 1890 a 1920 e trouxe para o Brasil quase 4 milhões de imigrantes europeus. Este texto foi aberto apontando que em quatro séculos num processo de imigração forçada pouco mais de 4 milhões de africanos adentraram neste território para serem escravizados e neste momento cabe apontar que em quatro décadas quase 4 milhões de imigrantes receberam financiamento para imigrar para este mesmo território, dados que, analisados, demonstraram o nível de preocupação e empenho do Estado em mudar a rota e alcançar o que acreditavam ser a civilidade.

Em 1911 o ideal de branqueamento foi apresentado no I Congresso Universal de Raças, em Londres.

Esta solução levou o diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda, apresentar o ideal de branqueamento em seu relatório como sendo a solução do problema sangue africano no Brasil, no I Congresso Universal de Raças, em Londres, no ano de 1911. (...) Nos cálculos do senhor João Batista de Lacerda, todos os negros desapareceriam do Brasil pela miscigenação, pois o sangue “superior” do europeu superaria o sangue “inferior” dos africanos e seus descendentes até o final do século XX. Se o ilustre doutor estivesse vivo talvez não gostasse de saber que no último censo, pela primeira vez no Brasil, os brancos não eram mais a étnica por aqui (SOUZA, 2014, p.38).

Em 1914, visitantes estrangeiros indicavam esperançosos, que a experiência brasileira estaria dando certo. O ex-presidente Americano Theodore Roosevelt que esteve no Brasil entre 1913 e 1914 escreveu:

No Brasil o ideal principal é o do desaparecimento da questão negra pelo desaparecimento do próprio negro, gradualmente absorvido pela raça branca. Não quer isso dizer que os brasileiros sejam ou venham a ser o povo de mestiços que certos escritores, não só franceses e ingleses, mas americanos também, afirmam que são. Os brasileiros são um povo branco, pertencente à raça do Mediterrâneo, diferenciando-se das gentes do Norte, somente como delas diferem, com seu esplêndido passado histórico, as grandes e civilizadas velhas raças de espanhóis e italianos. A evidente mistura de sangue índio adicionou-lhe um bom, e não um mau elemento. A enorme imigração europeia tende, década a década, a tornar o sangue preto um elemento insignificante no sangue de toda a nação. Os brasileiros do futuro serão, no sangue, mais europeus ainda do que o foram no passado e diferenciarão de cultura somente como os americanos do Norte diferem (Euclides da Cunha, Obra Completa, v. 2, pp. 193-214 *apud* SKIDMORE, 1976, p.84).

Observa-se que biologicamente os homens são capazes de engravidar centenas de mulheres em um curto espaço de tempo em sua idade reprodutiva, enquanto mulheres geram um ou dois fetos anualmente. Para eles, os homens brancos europeus chegariam ao Brasil com o caminho aberto para as mulheres de terras tupiniquins que, segundo eles, tinham predileções por brancos, por serem superiores (Souza, 2014, p.39) tornando os homens brancos as peças-chaves para o sucesso da política de branqueamento. Se o homem branco se configura ideologicamente como o agente branqueador da nação, o homem negro seria sua “antítese-viril”, o agente enegrecedor (Restier, 2019, p.39).

O procriador branco e a erótica mulata configurariam a redenção da nação. A construção do “Brasil Mestiço” ou “Brasil Moreno”, se daria de maneira que se observasse a origem paterna da criança, visto que “...a ‘cor’/ ‘raça’ é um atributo que se herda do pai...” (MOUTINHO, 2014, p.167 *apud* RESTIER, 2019 p.39).

O Estado brasileiro em sua política de branqueamento através da miscigenação excluiu o homem negro do ideal de família brasileira acompanhado pela lógica da ciência dos séculos XIX e XX, que discutia a possível esterilidade do homem negro, colocando em xeque mais uma vez sua virilidade, visto que a fertilidade é traço típico desta condição biológica, reforçando continuamente a imagem de um modelo de homem redentor, o homem branco, enquanto ao negro cabia ser identificado como moralmente deficiente, bruto e pouco promissor; e nesta lógica seu lugar social se limitaria ao mundo do trabalho, sobretudo o braçal, numa postura de subserviência em que não oferecesse ameaça. Seu desaparecimento era desejado e comemorado.

Nesta transição entre os séculos XIX e XX, assim como o pensamento social brasileiro, o pensamento criminal se apropriava do racismo científico também conhecido como racismo biológico.

O racismo dentro desse contexto pode ser mais bem elucidado a partir dos estudos sobre a criminalidade promovidos no início do século XIX, pelas teorias nina-lombrosianas, tendo como expoentes o médico italiano Cesare Lombroso e, no Brasil, o legista maranhense Raimundo Nina Rodrigues, com seus estudos racistas e objetificantes à cerca da figura do criminoso. Enquanto a Criminologia Clássica, antecessora da escola positivista, via o mundo de maneira maniqueísta, quer seja, entre o bem e o mal, a criminologia positivista buscava pautar-se pela figura do criminoso como produto de um meio genético. Assim, o crime deixava de ser interpretado como uma questão ética e moral, para tornar-se uma problemática médica, psicológica e sociológica, na medida em que a criminalidade, para essa escola, era uma consequência ontológica, inerente ao indivíduo (MARCELINO, 2019, p.56).

“Neste período o homem negro torna-se motivo de preocupações e alvo das atenções de higienistas e chefes de polícia, o homem negro, parafraseando Pereira Passos⁴, passou a ser caso de polícia ou psiquiatria. Além da exclusão ideológica, o homem negro tem sido desqualificado continuamente” (Souza, 2014 p.104) e se tornou um “obstáculo ao projeto de embranquecimento da nação, sonhado pela elite nacional. Um obstáculo que precisava ser removido e, para isso, um aparato eficaz foi construído que ecoa até os dias atuais em vários segmentos da sociedade brasileira.” (Souza, 2014, p.40).

Parte deste vasto aparato do Estado predisposto ao massacre, as legislações cumpriram e cumprem a tarefa de criminalizar o homem negro e assim retornar com seu encarceramento, tal qual nas antigas senzalas, e em última instância exterminá-los numa política de morte reconhecida como genocídio dos meninos pretos no Brasil.

Se antes havia os linchamentos, enforcamentos e castrações para tentar manter os homens negros afastados, tanto das mulheres quanto da disputa pelo poder, e algumas destas práticas eram ilegais ou pela menos “paralegais”, hoje temos mecanismos legais, formais que fazem este papel, embora – nunca é demais lembrar – as outras formas ainda estão vigentes. Basta que vejamos quem são as vítimas dos autos de resistência para nos lembrarmos de que estas práticas estão aí. Além dos aparatos repressivos para a manutenção do poder, há outros meios mais sutis, pois seria impossível a manutenção da hegemonia somente com a violência direta, como nos ensinou Maquiavel, já no século XVI. Há que se criar outros meios e compensações para que os grupos oprimidos não só tenham a sensação de que suas escolhas são livres e que o dominador seja o seu referencial, seu ideal, isto possibilita a paxá romana; entretanto, se estes mecanismos falharem, o porrete sempre estará ao alcance das mãos para que as coisas voltem para o seu lugar (SOUZA, 2014, p.50).

A senzala, o chicote, o troco, o pelourinho e tantos outros mecanismos de tortura utilizados como repressão durante o período de escravidão para manter homens negros afastados tanto de mulheres quanto da disputa por poder foram substituídos no período pós abolição pelo aparato judiciário.

O primeiro Código Penal da República Oligárquica entrou em Vigor em 1890 pelo decreto nº 847, e trazia no capítulo XII “Dos Mendigos e Ébrios⁵”, o artigo 391 informando que “mendigar, tendo saúde e aptidão para trabalhar” tem pena “de prisão *cellular*⁶ por oito a trinta dias” (Brasil, 1890).

⁴ Francisco Pereira Passos, engenheiro e político brasileiro, foi prefeito do então Distrito Federal, Rio de Janeiro entre 1902 e 1906. Promoveu grande reforma urbanística, período que ficou conhecido como “Bota-abaixo”, visando o saneamento, o urbanismo e embelezamento do Rio Janeiro.

⁵ Quem está muito alcoolizado; bêbado.

⁶ Privação de liberdade, em regime fechado, cumprida em penitenciária.

Após dois anos de declarada a liberdade, os negros, que foram substituídos pelos imigrantes nos latifúndios cafeeiros e que adentraram as cidades na expectativa de encontrar outras maneiras de garantir seu sustento e o de seus dependentes, se viram encurralados pela nova legislação. O Estado além de não garantir meios para que o negro fosse inserido com dignidade no contexto social, e assim no mundo do trabalho assalariado, criminalizava-o, no entanto, pelas consequências.

O artigo 399 da lei penal, presente no capítulo XIII intitulado dos “Vadios e Capoeiras” descrevia como vadio:

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes: Pena de prisão celular por quinze a trinta dias (BRASIL, 1980).

Para o Estado brasileiro, vadio era aquele que não tinha profissão ou ofício que lhe garantisse o sustento, não tinha domicílio, garantia seu sustento por ocupação proibida por lei ou atentasse contra a moral e os bons costumes. Embora não haja na letra da lei uma indicação racializada sobre quem é o vadio, é possível inferir de quem tratava tal descrição. Com a chegada dos imigrantes, aos montes, para ocupar as lavouras de café, a impossibilidade de acesso à terra instituída pela Lei de Terras e com seu deslocamento para fora do centro da cidade por uma política higienista, os negros foram sendo criminalizados pela simples experiência de viver.

O código ainda trazia o artigo 402, presente no mesmo capítulo XIII dos Vadios esclarecendo:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão *cellular* por dois a seis meses. Parágrafo único. É considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro (BRASIL, 1880).

Desta maneira, o artigo 402, criminalizava de maneira clara e objetiva, enquadrando como vadio, visto a intitulação, o que é reconhecida atualmente como africanidade: a capoeira. É evidente o objetivo de criminalizar, punir e afastar a população recém-saída do processo de escravidão, que não tinha meios de encontrar espaço físico e social para pertencer com dignidade às cidades e à nação.

Em sua dissertação de mestrado sobre “A Construção Social do Vadio e o Crime de Vadiagem (1886-1906)”, Rodrigues (2006) expõe em números o perfil do vadio entre os anos 1889-1906:

Na questão da cor, por exemplo, a maior parte das detenções continuou sendo de brancos (505), seguidos de pretos (243), pardos (225), morenos (80) e fulos (32). Mais uma vez se somarmos o grupo que compunha os mestiços, juntamente com os negros formaram a maioria(...). Quanto ao sexo, a amostragem, assim como o censo de 1906 apontou para uma maioria masculina, 984 registros contra 124 matrículas de mulheres (RODRIGUES, 2006, p.108).

Com a contagem se evidencia que a detenção por vadiagem não foi exclusiva para o negro, imigrantes que ficaram fora do mercado de trabalho e outros também sofreram detenções, mas é notório que mestiços e negros formavam a maioria. As mulheres, que já estavam imbuídas dos trabalhos domésticos e de cuidados nas casas dos senhores, em sua maioria continuaram a fazê-lo, já os homens eram a maior parte deste excedente não absorvido no mundo do trabalho e assim estavam na mira da lei.

A medicina e a justiça caminharam juntas na imagem dada ao homem negro. Nas palavras do médico Raymundo Nina Rodrigues “O negro crioulo conservou vivaz os instintos brutais do africano: é rixoso, violento nas suas impulsões sexuais, muito dado à embriaguez e esse fundo de caráter imprime o seu cunho na criminalidade”. (Rodrigues, 2011, p.49).

Cabe observar que a vadiagem passou a ser considerada Contravenção Penal em 1941 na ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas pelo Decreto-Lei 3.688⁷ que ainda está em vigor.

Art. 14. Presumem-se perigosos, além dos indivíduos a que se referem os N.ºs. I e II do art. 78 do Código Penal: I – O condenado por motivo de contravenção cometido, em estado de embriaguez pelo álcool ou substância de efeitos análogos, quando habitual a embriaguez; II – O condenado por vadiagem ou mendicância; (BRASIL, 1941).

Atualmente, alguns Projetos de Lei (PL) tramitam na Câmara e no Senado com a intenção da revogar esta contravenção. São eles PL 3158/2021 que tem como autores os deputados federais Glauber Braga (PSOL/RJ), Talíria Petrone (PSOL/RJ), Fernanda Melchionna (PSOL/RS) e outro apresentados no dia 15/09/2021, PL 4734/2023 de autoria da deputada federal Laura Carneiro (PSD/RJ) e no dia 27/09/2023, PL 1212/2021 do senador Fabiano Contarato (REDE/ES). O Estado brasileiro, aparentemente, não teve e permanece não tendo pressa de descriminalizar a população pobre, que em sua maioria é negra.

⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm

Mendigar, que também passou a ser uma contravenção pelo mesmo Decreto-lei de Vargas, foi revogado em 2009, decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva pela Lei 11.983⁸.

Embora durante todo o processo histórico, da colonização à república, o racismo tenha sido prática social, sobretudo no período pós-abolição, ideologicamente uma ideia de harmonia no convívio entre as diferentes raças foi construída. Houve a partir daí uma consolidação no imaginário social de um harmônico convívio entre brancos e negros.

O professor Petrônio Domingues defende a construção histórica desta ideologia apontando suas raízes.

As raízes históricas do mito da democracia racial remontam ao século XIX, impulsionadas: a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem. Contribuíram ainda para reforçar tal mito, em São Paulo, no pós-abolição até 1930: a) a imprensa negra; b) o relacionamento de aparente integração dos negros com os imigrantes; c) o legado da mentalidade paternalista em um setor da elite tradicional; d) o movimento comunista; e) a tradição de comparar o sistema racial brasileiro ao estadunidense (DOMINGUES, 2004 p.119).

Domingues evidenciou, dessa forma que, apesar de Gilberto Freyre, em Casa-Grande Senzala -1933, racionalizar teoricamente o que se tem conhecido por democracia racial, o autor catalisou um mito construído historicamente pela classe dominante e que foi aceito pelas outras camadas. “Gilberto Freyre não fundou o mito da democracia racial, mas o consolidou, elevando ao plano considerado científico um imaginário das relações raciais, fortemente arraigado no pensamento nacional. (Domingues,2004 p.127)

E nesta inversão lógica entre práticas, ideologias e mitos se estruturou as bases políticas, culturais, econômicas e sociais deste país.

Mais adiante a tão jovem república brasileira foi interrompida por uma Ditadura Militar (1964-1985) que violentou a nação e seus filhos num golpe. A ditadura brasileira negou a existência do racismo lançando mão do mito da democracia racial consolidado por Freyre.

Foi somente com a Nova República, em 1996, que um presidente brasileiro reconheceu publicamente que o racismo existia (e existe), ato este que se tornou um marco histórico na luta antirracista.

(...) Brasil é uma nação multirracial e disso se orgulha, porque considera que essa diversidade cultural e étnica é fundamental para o mundo contemporâneo(...) Houve época, faz muitos anos, em que o Brasil se contentava em dizer que, havendo essa diversidade, ele não abrigava preconceitos - o que não é verdade (...) Bem, de lá para

⁸ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11983.htm#art1

cá muita coisa mudou, no sentido de que o Brasil passou a descobrir que nós não tínhamos assim tanta propensão à tolerância como gostaríamos de ter. Pelo contrário: existem aqui alguns aspectos de intolerância, quase sempre disfarçados pela tradição paternalista do nosso velho patriarcalismo e sempre um pouco edulcoradas, adocicadas, porque nós não manifestamos as nossas distâncias e as nossas reservas, geralmente, em termos ásperos. Às vezes, sim, mas, frequentemente, isso vem de maneira amenizada, com certa tranquilidade, o que, de certa forma, é uma hipocrisia(...) há repetição de discriminações, há uma área muito dura na inaceitabilidade do preconceito. Isso tem que ser desmascarado, tem que ser, realmente, contra-atacado, não só em termos verbais, como em termos de mecanismos e de processos que possam levar a uma transformação na direção de uma relação mais democrática entre as raças e entre os grupos sociais, entre as classes. Tudo isso tem que ser feito (BRASIL, 1996, pp.45-51).

Fernando Henrique, que já tinha sido pesquisador na área, correspondeu às mais diversas pressões e reivindicações internas e externas que questionavam as supostas relações harmoniosas.

Explorando um pouco mais a questão do homem negro na literatura as obras de Monteiro Lobato figuram como exemplo, considerado um dos maiores autores de literatura infantil e que, por isso esteve e está presente no cotidiano escolar de milhares de crianças brasileiras; em sua famosa obra “O sítio do Pica Pau Amarelo” as ideias eugenista da época eram aplicadas, uma vez que representavam o homem preto, o Tio Barnabé, como um idoso, trabalhador da roça e detentor do conhecimento popular; que tinha uma personalidade doce e gentil, ajudava nas tarefas do sítio como jardinagem e consertos e também contava histórias cheias de superstições para Pedrinho, envolvendo sobretudo o saci - um menino negro - e as artimanhas necessária para capturá-lo. Barnabé estava sempre acompanhado do seu cachimbo. Lobato representava no personagem Barnabé a imagem do homem negro descrita por Freyre: alegre, fácil, colaborador do branco, passivo, coletivista como descreve Bocayuva em seu livro ‘Erotismo à brasileira. O excesso sexual na obra de Gilberto Freyre’. (Bocayuva, 2001, p.123-124).

Lobato foi um homem de sua época, frequentador do Vale do Paraíba no final do ciclo cafeeiro e que descreveu, deixando de forma explícita em sua vasta obra, a ideologia da elite brasileira daquele momento.

Assim como Lobato, muitos outros autores literários deixaram as ideologias eugenistas descritas através de seus contos; o mesmo acontecia nos jornais, propagandas e, mais tarde, nas telenovelas e em todo aparato midiático.

O Jornal Correio Paulistano de 19 de julho e 1892, edição nº 10738, na matéria escrita por Francisco Cepeda de título “COLLABORAÇÃO - *Lo que son los Chinos*” evidencia “(...)

O negro só sabia ser sensual, idiota e sem a menor ideia de religião, de uma outra vida moral, e nem sequer de justiça humana. Dançar no domingo, embriagar-se era sua única atividade”.

Os dois exemplos acima espelham o que Rolf Ribeiro de Souza caracteriza como as representações mais comuns dos homens negros.

Neguinho que é um homem submisso, sem vontade própria, totalmente devoto aos desejos, inclusive, e mais importante, aos desejos sexuais, um tipo de escravo, dependente mental e psicologicamente das decisões dos brancos (apud CARVALHO, 1996, p.5). Além da fala infantilizada e a predileção pela bebida alcoólica, sua relação com a mulher branca é totalmente assexuada, em geral, servindo também de moleque de recado. [...] Uma outra representação é a do Negão, ele é o oposto do Neguinho na sua preocupação com a virilidade, ele seria fisicamente forte e dotado com uma excepcional capacidade sexual. Ele é a ameaça ao homem branco por seu apetite sexual insaciável e pela sua diabólica sensualidade, irresistível para a mulher branca [...]. Temos ainda o fiel escudeiro de homens e mulheres brancos, ele é um híbrido e assexuado como o tio Barnabé [Neguinho]. Embora pouco visível, esta representação é quase onipresente, pois ela está sempre atrás [sic] de homens e mulheres brancos, protegendo-os até mesmo de outros negros, aquele que faz o trabalho sujo, estando disposto inclusive a sacrificar sua própria vida pelos seus chefes e senhores (SOUZA, 2014, pp.104-106; grifos do autor).

Tais representações são amplamente exploradas e divulgadas pela mídia brasileira até os dias atuais e contribuem para a manutenção do estereótipo do homem negro, garantindo à masculinidade branca hegemônica o modelo de virilidade, competência e força a serem alcançados.

Raewyn Connell (1995) nos demonstra que uma das formas de um grupo de homens se estabelecerem como hegemônica é desqualificando as outras, criando e reproduzindo estereótipos que as apontam como referências negativas de masculinidades, para que os homens pobres, negros e homossexuais, tornem-se contraponto para que o ideal branco, heterossexual e burguês seja colocado como referência de masculinidade positiva nas sociedades ocidentais. Nesse sentido, a força do estereótipo está exatamente no fato de se legitimar, pela maior capacidade de persuasão do grupo hegemônico que se impõe, transformando sua ideologia em verdade universal. Deste modo, representações da masculinidade negra como perigosa, são repetidas ad nauseam nos meios de comunicações, em especial, nos noticiários policiais e telenovelas (SOUZA, 2014 p.42).

Fato é que agindo na materialização, como as legislações, ou na subjetividade, como a imagem dada na literatura e na mídia, o homem negro foi padecendo, em aspectos físico e morais, num estereótipo que o animaliza, objetifica seu corpo, o considera incapaz intelectualmente e o reproduz como extremamente violento, que traz sérias consequências e dificuldades para a manutenção de sua existência.

1.1 Raça, racismo, preconceito e discriminação – definições necessárias

A ideia de raça defendida pela pseudociência e que serviu de apoio ideológico para o colonialismo, mesmo após a abolição, sofreu mudanças no meio científico em 2003 com a publicação do Projeto Genoma. O referido estudo apontou que o genoma humano tem bilhões de nucleotídeos e que a sequência dele é 99,9% igual entre todas as pessoas. Chega-se à conclusão da inexistência de raças humanas e da afirmação de que a raça humana é única.

O discurso desconstruiu as teorias raciais e a ideia científica de “raça superior” e “raças inferiores”, mas, mesmo com a nova informação a ideia de raça entre os humanos permanece, mas como uma crença social. O professor Silvio de Almeida (2019, p. 21-22) esclareceu que como fruto de uma construção histórica, a ideia de raça opera a partir de dois entendimentos que se entrecruzam e se complementam: “a raça como ideia biológica” traduzindo traços físicos e cor da pele e a “raça como característica étnico cultural” em que a identidade estará associada à região geográfica e aos modos de viver.

Diante dessas duas categorias em que o sentido opera, o antropólogo e professor Kabengele Munanga fez a pertinente consideração:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2004, p.4).

A partir da ideia de raça como um conceito político-ideológico que considera a categoria biológica, mas foi fabricado nas relações de poder que se estabeleceram ao longo de história entre os indivíduos, é possível compreender o conceito de racismo.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (ALMEIDA, 2019, p.22)

Pelas palavras de Lélia Gonzalez “o racismo enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravidão, na medida em que beneficiou e beneficia a determinados interesses”. (Gonzalez, 2018, p. 9). A autora também problematizou a materialidade dessas práticas que invisibilizam a população negra e a coloca num lugar de marginalidade social.

As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do lugar natural de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjunto “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (GONZALEZ, 1982, p.15).

Almeida defende ainda que, apesar de os conceitos se relacionarem, há diferenças entre racismo, preconceito racial e discriminação racial.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2019, pp.22-23).

E é nesta lógica que Silvio de Almeida (2019, p.24) aponta como o racismo se materializa para além de um conjunto de práticas discriminatórias sistemáticas, baseadas em preconceitos relacionados à raça e dentro de um processo em “que as condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.” Ele defende a ideia de que o racismo não é um ato e sim uma estrutura construída a partir da organização social que impôs desvantagens e privilégios a diferentes grupos étnico-raciais. Nas palavras de Silvio de Almeida:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p.22).

Entende-se assim que o racismo opera como uma das estruturas da sociedade brasileira, sendo um fenômeno social complexo que está presente nas instituições e nas relações individuais.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (BONILLA *apud* ALMEIDA, 2019, p.33).

Grada Kilomba defende em seu livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* que “o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado” de modo que sujeitos brancos obtêm claras vantagens em relação a outros grupos racializados nos padrões de tratamentos das agendas cotidianas. (p77 e 78)

A princípio, Kilomba entende o racismo cotidiano como uma “(...) tela para projeções do que a sociedade branca tornou tabu” (KILOMBA, 2019 p. 79). O racismo cotidiano é uma forma de opressão contemporânea que coloca os negros no papel de "Outridade", reencenando a violência colonial numa dinâmica que perpetua estereótipos e hierarquias raciais.

Toda vez que sou colocada como “outra” (...) estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu - e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual. (KILOMBA, 2019, p. 78)

Seguindo com a autora que recebe a influência de Fanon, a construção do negro como "Outro" na sociedade modernizada é complexa e revela dinâmicas de poder. Nesse contexto, o "Outro" representa tudo aquilo que o branco considera ruim, errado ou diferente. Essa construção não se dá apenas pela própria identidade negra, mas principalmente pela negação do que a branquitude é. Essa “outridade” está relacionada às fantasias projetadas consciente e inconscientemente pelos brancos nos sujeitos negros. É uma forma de manter o status quo, perpetuando estereótipos e hierarquias raciais.

Este mundo dividido, em compartimentos, este mundo cindido em dois, é habitado espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença, dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a

infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. (FANON, 1968, p.29)

Com base nas reflexões de Fanon, é possível observar que essa diferenciação e as dimensões criadas pelo colonialismo têm implicações traumatizantes, como o autor aponta em seu livro *Pele Negra, máscaras brancas*. O processo de colonização, a universalização do sujeito branco e a consequente desumanização do povo negro trouxe e ainda traz sérias consequências para a manutenção da vida da população negra, afetando não apenas a vida cotidiana, mas também a construção das identidades deste grupo. Frente a isso, o autor ao observar a sociedade francesa escreve: “o problema negro não se desfaz nos problemas dos negros, mas sim nos problemas dos negros sendo explorados, escravizados, desprezados por uma sociedade capitalista, colonialista, acidentalmente branca.” (2020, p. 212).

Nesse sentido há que se compreender que a questão racial está posta para além dos corpos racializados e subalternizados; desse modo é necessário observar e problematizar o viés relacional diante da estrutura que permitiu a construção social das raças, sua hierarquização e a exploração de certos corpos. Dito de outra forma: se ainda hoje se vivenciam sofrimentos decorrentes dos processos de colonização, em que grupos com suas existências e saberes são invisibilizados, isso ocorre porque há sujeitos entendidos como modelos e consequentemente são visibilizados e privilegiados. A análise da questão racial deve considerar as relações de poder e privilégio para promover uma transformação efetiva. Como bem afirmou Cida Bento “Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema na relação entre negros e brancos.” (Bento, 2022, p.14).

Cida Bento (2022, p.15) chama a atenção de todos para a compreensão de uma outra perspectiva que nasce quando o olhar é conscientemente deslocado para o “centro, onde foi colocado o branco, o universal e partir de onde se construiu a noção de raça” como medida de enfrentamento ao racismo estrutural: presente nas instituições e relações.

Ainda que estrutural o racismo não é um elemento fixo e determinador, utilizando ainda as palavras de Silvio por concordar absolutamente com elas “em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (Almeida, 2019, p. 57) e portanto pretende-se com este trabalho estabelecer mais um passo, dentre os muitos que já foram dados e dos que ainda precisam se materializar, na luta por uma educação antirracista.

1.2 A educação antirracista e o pacto da branquitude

É interessante observar que o debate sobre a educação antirracista teve origem em contextos internacionais, com autores da Inglaterra, Estados Unidos e Canadá discutindo o tema já na década de 80, como aponta Ferreira (2012). No Brasil, essa discussão ganhou força a partir dos anos 90, impulsionada pelas diversas iniciativas do movimento negro na busca por uma democracia racial mais efetiva. A luta por uma educação que desconstrua o racismo e promova a igualdade é um desafio contínuo e fundamental.

Após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatório na Educação Básica pública e privada, houve um crescente no número de publicações que não apenas conceituam o termo, mas também o discutem dentro do contexto histórico brasileiro. Essas obras contribuem para orientar práticas pedagógicas, abordando muito além do "o que" ensinar, mas o "como fazer" e o "como ser" na promoção de uma educação antirracista.

Na defesa por uma escola que defenda na prática nossa diversidade racial, Eliane Cavalleiro aponta oito características de uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Debatendo o mesmo assunto, e se posicionando fora de uma perspectiva receituário a intelectual Bárbara Carine acrescenta:

Compreendo como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição. (...) as práticas pedagógicas de base africana/afrodiaspórica ou indígena buscam ter a agência africana/afrodiaspórica ou indígena, ou seja, a centralidade existencial (ética, estética, política, teórica, prática) desses povos. É sobre cosmopercepção de base, um "palavrão" que remete ao modo de ser, estar, criar e reproduzir o mundo de um povo. (PINHEIRO, 2023, p.62)

Deste modo podemos inferir que educação antirracista é uma abordagem pedagógica que busca combater o racismo e a discriminação na escola e na sociedade a partir de uma prática orientada por um modo de ser, estar, criar e reproduzir o mundo valorizando e potencializando nossa diversidade. Assim, fica evidente o quão importante são as pessoas envolvidas neste processo e seus valores.

Refletir sobre os valores por detrás das práticas (...) nos leva a pensar que não basta lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes nas escolas se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências docentes. (GOMES, 2005, p.150-151)

Compreender a prática antirracista na educação está intrinsecamente ligado às representações e aos valores que permeiam a visão sobre o negro. Essa reflexão nos leva a explorar a interseção com o pacto da branquitude já que compreender a branquitude como categoria analítica é fundamental para a efetivação de uma educação antirracista no Brasil.

Diante a amplitude de debates que relacionados ao tema, é preciso esclarecer que entendemos a branquitude não como o indivíduo branco e sim como o local social de privilégio, como evidencia Bárbara Carine

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo). (PINHEIRO, 2023, p.28)

Como bem pontuou Grada Kilomba (2016) à Carta Capital, "o racismo é uma problemática branca". Essa afirmação nos leva a refletir sobre a estrutura que privilegia determinadas pessoas em relação a outras e dentro de uma perspectiva que propõe uma transformação educacional radical, é essencial destacar essa estrutura e trabalhar para desconstruir os privilégios que perpetuam o racismo a partir da escola.

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só os

processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. essa transmissão atravessa gerações e altera pouca hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude e sua perpetuação no tempo se deve a um impacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. (BENTO, 2022, p.18)

Neste entendimento o pacto da branquitude, como um pacto não verbalizado, mas explicitado nas relações e instituições e por assim, na escola, é eixo para a perpetuação do racismo de modo que utiliza o currículo escolar para transmitir entre as gerações o ideal masculino branco como o universal, o ponto de partida para a compreensão do mundo e a partir disso diferencia encarando os não iguais - o outro - como ameaça.

Assim para a efetivação de uma educação antirracista é necessário pensar no papel da branquitude que compõem a escola nesta luta. Questionar a branquitude, nos permite questionar privilégios, desconstruir estereótipos e promover uma transformação, é dinâmica fundamental para construir ambientes educacionais mais justos e igualitários.

Compreender e problematizar a branquitude são passos essenciais para a criação de novas abordagens pedagógicas que rompam com os modelos dominantes de educação. A educação antirracista não é um desafio exclusivo das pessoas racializadas; é uma responsabilidade de toda a sociedade. Quando questionamos a predominância do conhecimento eurocentrado, que silencia outros saberes dos demais grupos étnico-raciais, colocamos em xeque a pretensa unicidade do que deve ser aprendido.

1.3 Considerações sobre as resistências

Essa discussão não seria possível sem ressaltar que durante todo o processo histórico aqui observado, os negros resistiram (e resistem) se organizando e reorganizando das mais diversas maneiras. Grêmios, clubes, teatros, imprensa, associações carnavalescas, literárias, políticas, acadêmicas e tantos outros equipamentos dos movimentos negros se articularam na luta permanente contra as desigualdades sociais e o racismo; estas organizações compartilhavam o entendimento de que lutar por tais questões é construir uma democracia na qual todos tenham direito à vida. Além disso, esta luta é de diversos grupos, seus protagonistas, no entanto, são pessoas negras que se organizaram historicamente em diversos grupos, tomaram a frente e conquistaram espaços sociais e políticas públicas num movimento de base que tenciona a população, a mídia e a esfera política e vem promovendo as mudanças que abalam as estruturas.

O movimento negro, como uma organização complexa, leva à frente tais lutas e é constituído por diversas organizações, com especificidades culturais, acadêmicas, religiosas e artísticas; que se reorganiza diante dos diferentes contextos históricos, unido pela luta antirracista e que deve ser concebido como um movimento plural e, portanto, precisa ser chamado de Movimentos Negros.

São estes movimentos que levam a demanda da base para o Estado e que, quando dialogam com governos mais democráticos, são ouvidos e respondidos. Lutar contra o racismo, como fazem, é um trabalho árduo, pois há a necessidade de se mexer nas estruturas e nas mentalidades que as constituem.

Desta luta coletiva, ainda que feita por diversos indivíduos, surgiram muitos frutos, algumas delas foram brevemente destacadas nesta pesquisa, com a lucidez de que muitos fatos estão ausentes. São histórias que exigem e merecem espaços para além deste final de capítulo de dissertação.

A Imprensa Negra foi inaugurada em 1833, com o primeiro periódico da empresa negra deste país: O Homem de Côr este jornal esclarece que desde muito cedo a população negra encontrou formas de mostrar sua produção intelectual, seu ponto de vista. Essas organizações desmistificam o estereótipo do negro com baixa intelectualidade e sem condições de se organizar coletivamente. O primeiro editor do periódico “O Homem de Côr”, que depois passou a ser chamado de “Mulato ou Homem de Côr”, foi Francisco de Paula Brito, homem negro nascido no Rio de Janeiro e que também foi o primeiro editor de Machado de Assis. Muitos foram os periódicos que demonstraram a diversidade de pensamento e pavimentaram os caminhos de outros jornais, revistas e das atuais redes sociais, como evidencia o mestre em Sociologia Leandro José dos Santos em seu artigo “Escritos negros: nota sobre educação e participação política na imprensa negra de ontem e de hoje”.

Sobre esses jornais – ainda é preciso dizer – possuíam orientações políticas, estratégias de luta, tiragem e duração variadas. Entretanto, também é necessário lembrar que aqueles periódicos tinham objetivos muito aproximados: a construção e o reforço de laços identitários entre os negros, alicerçados, entre outros aspectos, ao processo de mobilidade social dos segmentos populacionais pretos e pardos – seja através do trabalho, seja através da educação escolar (SOUZA, 2010/2011, p.100).

A Frente Negra Brasileira (FNB) surgiu em 1931 com sede em São Paulo, no bairro da Liberdade, famoso pela presença oriental, mas também ocupado pela população negra; a organização se tornou o primeiro e o maior partido político da história do movimento negro no

Brasil. Tratava-se de frentes políticas diversas que lutavam pelos direitos do povo negro brasileiro pós abolição e enraizou-se em outros estados do país, por se pretender nacional.

A FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos (DOMINGUES, 2004, p. 329).

A FNB editava um jornal, A Voz da Raça, oferecia educação para crianças e adultos e se tornou ilegal em 1937 com a criação do Estado Novo.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944, idealizado por Abdias do Nascimento e foi um espaço artístico e cidadão. Abdias foi um homem plural, que através do TEN e de outras criações organizou o protagonismo negro na cultura e na educação.

Sob a liderança de Abdias, o TEN organizou a Convenção Nacional do Negro (Rio de Janeiro/ São Paulo, 1945-46), que propôs à Assembleia Nacional Constituinte a inclusão de um dispositivo constitucional definindo a discriminação racial como crime de lesa-Pátria e uma série de medidas afirmativas antidiscriminatórias. O TEN realizou também a Conferência Nacional do Negro (Rio de Janeiro, 1949), e o primeiro Congresso do Negro Brasileiro (Rio de Janeiro, 1950) (IPEAFRO, 2023).

Ruth de Souza, Léa Garcia e Milton Gonçalves, atores que mudaram a teledramaturgia, se formaram no TEN e podem ser considerados grandiosas heranças deste movimento.

Em 1978 surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), que reuniu mais de três mil pessoas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo numa marcha contra às situações de racismo e discriminação racial que permaneciam ocorrendo. Em entrevista, Milton Barbosa, um dos fundadores do MNU destaca:

Para enfrentar o racismo, a discriminação racial, este movimento que se transformou no Movimento Negro Unificado, mudou a forma da população negra lutar, saindo das salas de debates e conferência, atividades lúdicas e esportivas, para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas, de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas (OLIVEIRA, 2021, p.381).

O MNU é atuante até os dias atuais sendo um dos responsáveis por muitos dos avanços nas questões sociais da população negra e, assim, de todo o país.

Como parte do MNU surgiram fundações e organizações nas mais diferentes esferas, em que se destaca o surgimento, no Rio de Janeiro em 1975, do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN). Com o escopo de desenvolver o estudo, a pesquisa e a divulgação de todas as culturas negras, a presença e a atuação da militância negra através do IPCN foi e têm

sido de suma importância para fortalecer diversas instâncias como: escolas de artes, núcleos das escolas de samba e espaços acadêmicos e artísticos. Essa mobilização contribuiu e contribui para a conscientização, a valorização da cultura afro-brasileira e a luta por igualdade e justiça racial.

Neste movimento de resistências, é preciso citar também as religiosidades e religiões. Umbanda, Candomblé e manifestações artístico-religiosas como a congada lutam pela ressignificação do que tem sido compreendido como cultura africana e afro-brasileira, articulando e organizando estas heranças. Em suas filosofias há imensa e importante fonte da história do povo negro. Infelizmente estas religiões e manifestações artístico-religiosas sofrem muitas violências diante do aumento do fundamentalismo religioso, em consequência disso, em 1991 foi fundado o Centro Nacional de Africanidade e Resistência (CENARB) que tem por objetivo combater tais violências e fortalecer as comunidades religiosas tradicionais.

No mesmo campo estão os Agentes de Pastoral Negros (APNs), estes são católicos responsáveis por fazer com que a Igreja Católica no Brasil reconheça sua colaboração com o colonialismo, com a escravidão e o com o racismo. O grupo se mantém politicamente atuante e conta também com colaboradores não negros.

Em caráter cronológico, enumera-se a seguir as respostas do Estado à agenda propositiva dos movimentos negros.

- Lei dos 2/3 de 1931 que exigia um número mínimo de brasileiros contratos pelo mercado de trabalho, que contribuiu para a diminuição da chegada de imigrantes e alterou as marcas do desemprego entre o povo brasileiro;
- Lei 1390/1951 que passou a considerar uma contravenção penal as práticas de atos resultantes do preconceito de raça ou cor e é considerada a primeira norma contra o racismo no Brasil;
- Lei 7.716 /1989, conhecida como Lei do Racismo e define os crimes resultantes de discriminação ou raça;
- Lei 10.639/2003 que passou a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- brasileira”;
- Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, retomada como Ministério da Igualdade Racial (MIR) em 2023;
- Decreto 4887/2003 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas;

- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em 2003, retomada em 2023 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC);
- Lei 12.228/2010 que criou o Estatuto da Igualdade Racial;
- Lei 12.711/2012 e 14.723/2023 -, Lei de Cotas;
- Portaria MEC 13/2016 que estabeleceu cotas nos cursos de pós-graduação.

Todos esses movimentos surgiram para reeducar e fazer com que a sociedade brasileira compreenda suas questões raciais; eles também convidam todos a celebrar as conquistas e continuam a buscar mais avanços. Dentre as armas utilizadas pelo racismo estão a ignorância, a falsa realidade e a invisibilização da ação da população negra na construção deste Estado.

Os desafios que estão postos passam pela educação e a escola pode e tem o dever de contribuir. Nos próximos capítulos a construção das imagens do homem negro nas aulas de história será analisada e, dessa forma, tal discussão será transferida para a escola.

2. AS REPRESENTAÇÕES DOS HOMENS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

“Moço, não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil”

Samba-Enredo 1988 - 100 Anos de Liberdade, Realidade Ou Ilusão• - G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ) – 1988

Discutir a imagem do homem negro na sociedade brasileira a partir da escola é de extrema relevância para a busca da superação do genocídio de meninos pretos brasileiros. Segundo o relatório *Violência Armada e Racismo* (2022), estudo do Instituto Sou da Paz, os homens negros representaram 75% das vítimas de agressão com arma de fogo no Brasil, contra 19% de homens não negros. O mesmo relatório enfatiza, em suas recomendações, a necessidade de políticas públicas que promovam a igualdade racial para superar um cenário que se repete ao longo dos anos.

Neste movimento de promoção de uma igualdade racial, as reivindicações de representatividade negra em produtos midiáticos como as telenovelas, por exemplo, têm se tornado cada vez mais comum e, com isso, tem-se visto um singelo aumento da presença deste grupo no cinema, nos *streamings* e na *internet*. O movimento de reivindicar e ocupar espaços através da imagem surge ao lado do movimento de reivindicar representações das mais diversas posições sociais possíveis para um ser humano nos dias de hoje já que, predominantemente, como observado no capítulo anterior, a narrativa estabelecida pelas mídias e pela literatura brasileira para os homens negros é uma narrativa que o torna invisível ou que marca restritamente sua presença em locais subalternos, que contribui para fortalecer um estereótipo e alimentar as estruturas do racismo.

Neste trabalho, o mapeamento da imagem do homem negro brasileiro na escola, precisamente nas aulas de História, partirá do livro didático; material amplamente utilizado e de grande relevância no processo educacional da população objetivando parte responder, em parte, à pergunta: Quem é o homem negro brasileiro nas aulas de História? Buscamos no livro as representações e as ausências de homens negros como sujeitos históricos brasileiros e os possíveis estereótipos criados através de análise de imagens.

Considerando as dimensões de espaço e tempo inerentes à elaboração de uma dissertação de mestrado, este trabalho optou por analisar o livro didático adotado pela rede Municipal de Ensino de Volta Redonda para o ensino de História. A posição desta pesquisadora como servidora pública efetiva dessa rede proporcionou um acesso privilegiado e uma maior

compreensão dos processos que envolvem o material: da escolha à aplicabilidade diante o currículo exigido; fato que enriquece a análise e a relevância da pesquisa.

2.1 O livro didático

Atualmente o livro didático é objeto de diferentes e diversos estudos que tentam comprovar ou não sua importância e eficácia na formação escolar dos indivíduos, de certo por apresentar uma encruzilhada de interesses políticos, ideológicos, econômicos e sociais.

Há quem se posicione contrariamente ao uso do livro, atribuindo a ele parte da responsabilidade pela precarização dos estudos, mas, por outro lado, há também quem o enxergue de forma positiva, reconhecendo o auxílio prestado por tal instrumento, a partir de uma perspectiva de que nele estaria, em suma, o conhecimento científico disponível e confiável. Salienta-se que o livro é utilizado como material de apoio aos estudos de alunos e professores mesmo numa era tecnológica, na qual com um simples comando de voz é possível obter respostas para diversas perguntas. O que interessa para este trabalho, é marcar o livro didático aqui como uma mercadoria.

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (BITTENCOURT, 2002, p.71).

Muitos são as personas envolvidas na produção de um livro didático que, em muitas situações, é o principal material de apoio para professores montarem suas aulas. Muitos são os olhares, as mãos e as interferências até que o produto final chegue aos usuários.

O governo Federal criou em 1985 o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa de referência mundial, no qual obras didáticas, pedagógicas e literárias e outros materiais são selecionadas e posteriormente distribuídos para as escolas públicas e comunitárias de educação básica de forma gratuita. De responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), o programa é subsidiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a distribuição dos materiais é realizada por meio de contrato com a Empresa Brasileira e Telégrafos (ECT) que entrega diretamente o material nas escolas.

A seleção dos livros feita pelo PNLD é realizada a partir de um edital que estabelece critérios e a partir da avaliação de especialistas. Só após aprovação por parte deles que as obras são listadas para a escolha da comunidade técnica pedagógica escolar e distribuídas. O programa disponibiliza um Guia Digital com o objetivo de orientar a equipe escolar na escolha das coleções para cada etapa de ensino, contendo além dos princípios e critérios que nortearam sua seleção, uma resenha das obras aprovadas.

De acordo com o Guia Digital do PNLD de 2020 sobre as obras didáticas da disciplina História, destinado a atender os anos finais do Ensino Fundamental, “A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem (...), conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2019, p.10). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e que vem sendo implementada desde 2018, foi discutida e definida por grupos de empresários de diversas áreas e não por acadêmicos e profissionais da educação, deixando mais uma vez exposto que o currículo escolar é local de disputa de poder e que o livro didático, que deve à Base acompanhar, segue sendo um produto que atende aos ideais de grupos, atende às lógicas do mercado e pode se tornar instrumento de propagação de ideologias.

Ao observar os muitos critérios do Guia Digital PNLD-2020 das obras didáticas de História, foi pertinente para esta proposta subtrair dois daqueles que norteiam os princípios éticos necessários à construção da cidadania e do convívio social republicano.

A obra deve: a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (...) c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social (BRASIL, 2019, pp.11-12).

Mais adiante ao apresentar as coleções aprovadas, o mesmo documento destaca também a abordagem quanto às questões étnico-raciais e de gênero defendendo que, “as coleções aprovadas discutem relações étnico-raciais, de gênero, questões do cotidiano e dos direitos humanos em múltiplos contextos históricos, em defesa de uma sociedade democrática, antirracista e tolerante” (Brasil, 2019,p.23).

Por último os autores reconhecem o silenciamento das questões homoafetivas nas coleções e sinalizam a necessidade de ampliar a abordagem histórica sobre os povos do campo, o etarismo e os preconceitos de orientação sexual.

A Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda (SME-VR) orienta a escolha de um único título de cada disciplina para toda a rede de ensino, tendo como justificativa a diminuição de problemas de conteúdo para os alunos transferidos entre as escolas da rede e a possibilidade de um fortalecimento pedagógico entre as escolas, com troca entre os profissionais e facilidade da reposição de volumes em caso de falta.

A coleção de História utilizada por toda a rede municipal de Volta Redonda entre os anos 2020 e 2024 é a *Vontade de Saber História*, dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini, produzido pela editora Quinteto no ano de 2018, que compõe o PNLD e por isso passou pela criteriosa avaliação do programa. Como destaque da coleção a editora defende que a obra apresenta temas geradores de debates e favorece a construção da cidadania, incentivando o respeito à diversidade e contribuindo para o combate às mais diversas formas de preconceito.

Os autores do livro didático em análise são figuras proeminentes no campo da educação histórica e já elaboraram outras obras didáticas aprovadas pelo PNLD para o ensino de História; conhecer o currículo de cada um deles é essencial para compreender o direcionamento e a organização dos conteúdos observados. Em uma breve busca na Plataforma Lattes as seguintes informações foram encontradas: Adriana Machado Dias é bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), onde também concluiu especialização em História Social e Ensino de História. Sua experiência inclui atuação como professora de História em escolas da rede particular, além de ser autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Médio (CNPq, 2022a); Keila Grinberg é professora titular do Departamento de História e Diretora do Center for Latin American Studies na Universidade de Pittsburgh, além de ser professora titular licenciada do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e professora do Programa de Pós-Graduação em História da UNIRIO e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA). É graduada e doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e dentre seus projetos está a pesquisa “*Passados presentes: memória da escravidão e políticas de reparação nas políticas públicas na área de educação no Brasil.*” (CNPq, 2024b); e Marco César Pellegrini é formado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), com experiência docente em escolas particulares. Ele também atuou

como editor na área de ensino de História e é autor de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental e Médio. (CNPq, 2024c).

É igualmente importante analisar o perfil dos autores quanto às categorias de gênero e raça pertinentes a este estudo. Conforme observado nas fotografias de seus currículos, identificamos que o grupo é composto por duas mulheres e um homem, todos brancos.

Figura 1 – Adriana Machado Dias



Fonte: CNPq, 2024a

Figura 2 - Keila Grimberg



Fonte: CNPq, 2024b

Figura 3 - Marco César Pellegrini

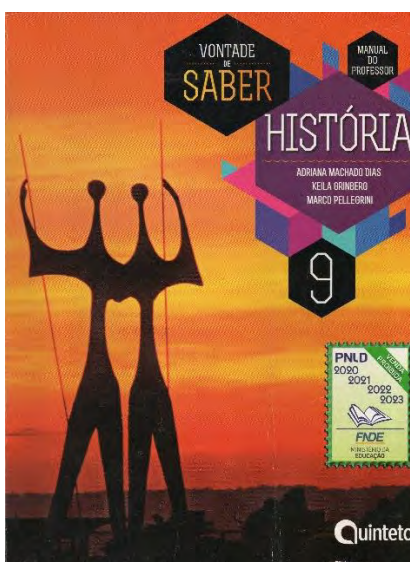


Fonte: CNPq, 2024c

O material selecionado para análise neste estudo é o livro didático de História, do 9º ano do Ensino Fundamental, parte da coleção previamente mencionada. A escolha pelo ano de escolaridade está ligada ao interesse de observar o homem negro após a abolição da escravidão, em um contexto no qual, constitucionalmente, ele é considerado cidadão brasileiro e, portanto, sujeito dotado de direitos e deveres.

A obra se apresenta em um formato que mede 27,5cm na vertical e 22cm na horizontal, contendo 320 páginas que em sua maioria contam com diferentes imagens ilustrativas.

Figura 4 - Capa do livro didático



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

O exemplar examinado integra o Manual do Professor e contém, além do conteúdo proposto pela BNCC, instruções e sugestões para o trabalho docente. As aberturas de todos os

capítulos se dão em duas páginas, com ampla ilustração e que tem como objetivo explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, além de despertar seu interesse. Os títulos apresentam hierarquia clara, os conteúdos são acompanhados de imagens, diferentes caixas de texto auxiliares e glossário.

2.2 A análise de imagens

Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa a metodologia escolhida foi a análise documental do livro didático, que verificou como são expressas as representações sociais dos homens negros.

O historiador Jaque Le Goff afirmou que “a história é em primeiro lugar o exercício permanente de certo olhar, de certo espírito crítico, de certo fazer.” (1990a, p.5) Seu contemporâneo Michel de Certeau complementou que “Falando em geral, “cada sociedade se pensa "historicamente" com os instrumentos que lhe são próprios” (1982, p.70) e, assim, analisar as imagens presentes no livro didático é também compreendê-las como fontes históricas materiais que possibilitam interpretar seus aspectos simbólicos, sem menosprezar o espaço e o tempo em que foram fabricadas e nos quais estão sendo utilizadas.

Nesta era digital em que a sociedade vive, observa-se o crescente poder das imagens na produção de ideologias. Os livros didáticos, atualmente, atendendo às demandas sociais e da nova historiografia proposta pela Escola dos Annales⁹, estão carregados de ilustrações, fotografias, pinturas, murais e outros símbolos iconográficos, direcionando para uma abordagem que amplia as fontes e proporciona o desenvolvimento de novos temas e discussões dentro da escola; além disso, tais imagens associadas à leitura propiciam uma interpretação mais ampla do contexto histórico.

é preciso considerar que, a rigor, a palavra fonte é usada em história com sentido analógico. Com efeito, não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2006, p.29).

⁹ Movimento historiográfico surgido na França no início do séc. XX que tinha dentre os principais objetivos o combate ao positivismo histórico e o desenvolvimento de uma nova abordagem histórica que levasse em consideração o acréscimo de novas fontes à pesquisa histórica.

Com o avanço tecnológico, as imagens aparecem cada vez mais belas e sedutoras, mas, como qualquer outra fonte histórica, precisam ser questionadas como bem explica Paiva.

À iconografia é, certamente, uma fonte histórica, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. (...) E, é importante lembrar, quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna. (...), mas é certamente fundamental que nunca nos esqueçamos de fazer aos registros históricos, iconográficos ou não, as perguntas que caracterizam o início de todos os nossos trabalhos e de nossas reflexões. Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidente diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que sempre são facilmente detectáveis. Ora, sem aplicar esses procedimentos às fontes e, evidentemente, às fontes iconográficas, os historiadores e os professores de História transformam-nas em rele figurinhas e ilustrações de fim de texto e, pior, emprestam-lhes um estatuto equivocado e prejudicial ao conhecimento histórico (PAIVA, 2002, pp.17-18).

Nesta linha, buscou-se analisar nas imagens as ausências e permanências de um discurso sobre um grupo específico dentro da sociedade brasileira, levando em consideração o explícito e o implícito destas representações em uma conjuntura historiográfica da nova história, defendida por Le Golf (1990a, p.7-8): observando os acontecimentos registrados nas imagens como “cristalizador e revelador de estruturas” na tentativa de “ler o imaginário social para qual desempenham o papel de memória e mito” numa perspectiva política de uma narrativa histórica de luta pelo poder que também se faz pelo simbólico e pelo imaginário.

Nesta conclusão, cabe sublinhar que “a imagem não se esgota em si mesma” (Paiva, 2002, p.19) e retomar a ideia de Carteau (1982, p.18) de que a história faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser captada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nesse sentido, a análise parte do olhar de uma professora pesquisadora que, com dez anos de prática docente, busca caminhos para que a escola seja um lugar que represente a diversidade do Brasil através das pessoas e a acolha.

2.3 Os homens negros no livro didático

Neste trabalho, cabe observar aspectos das masculinidades negras nas fontes iconográficas de duas seções presente nos capítulos que compõem a obra a fim de detectar os códigos e discursos que são repassados aos alunos sobre as masculinidades. Ao falar de

masculinidades negras no Brasil, serão interseccionados os conceitos de raça e gênero em uma localidade, interpretando os efeitos dos sentidos da raça negra na construção do gênero masculino neste país.

Entendendo masculinidades como construção coletiva e social dentro de um espaço e tempo, as outras masculinidades apresentadas no livro foram consideradas com a finalidade de observar as hierarquias construídas e com elas os estigmas e as relações de poder.

Ao realizar um cruzamento entre os objetivos propostos por esta análise com os objetivos das seções disponíveis no livro do 9º ano de escolaridade, duas seções se destacaram e, portanto, foram as escolhidas: “Sujeitos na história” e “Exploração do tema”.

De acordo com a apresentação feita na aba “A estrutura da Obra” do manual do Professor, a seção “Sujeitos na história” tem o objetivo de mostrar aos alunos que, além dos agentes coletivos, existem pessoas que participaram ativamente do processo histórico por meio de suas ações individuais, a sessão traz foto e um pequeno texto biográfico dos sujeitos. Já a seção “Explorando o tema,” presente em todos os capítulos, aborda temas contemporâneos apresentados pela BNCC, traz trechos de textos de diversos autores acompanhados de fotografias, ilustrações, obras de arte e outros recursos iconográficos, além de questionamentos que auxiliam no aprofundamento da temática discutida.

Nesse sentido é necessário revelar o termo “temas contemporâneos apresentados pela BNCC” e sobre esse tópico o documento aponta que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, pp.18-19, grifos nossos).

Desta forma, os temas contemporâneos, se revelam como assuntos atuais pertinentes à vida humana em diferentes esferas e nele está incluído entre outros a Educação das Relações

Étnico- raciais (ERER) e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Acrescenta-se a isso o fato de que ao apresentar as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o Ensino de História no ensino fundamental II, ressaltando os procedimentos básicos, pode-se destacar o trecho que faz referência às leis Nº 10.639/2003¹⁰ e Nº 11.645/2008¹¹, valiosos instrumentos de luta contra o racismo dentro do ambiente escolar.

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei Nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2018, p.417, grifos nossos).

A seguir serão apresentadas as análises das seções e, para apresentá-las de maneira organizada, dois quadros temáticos serão expostos. Na elaboração dos quadros síntese, foi adotado um procedimento analítico que envolveu a leitura detalhada do material didático, seguida pela identificação e categorização de todas as imagens presentes nas seções selecionadas. Posteriormente, essas informações foram sintetizadas e organizadas de forma a destacar os conteúdos e os sujeitos históricos, classificando-os em categorias como homens negros ou outros. Além disso, foi realizada uma descrição detalhada das imagens pertinentes encontradas no material.

Quadro 1 - Síntese das abordagens da seção “SUJEITOS NA HISTÓRIA”

| Unidade de Conteúdo | Sujeito apresentado | Homem negro | | Descrição da imagem |
|------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----|---------------------|
| | | sim | não | |
| Capítulo 1 Fazendo História | - | | x | - |
| Capítulo 2 O início da República no Brasil | - | | x | - |
| Capítulo 3 | - | | x | - |

¹⁰ 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

¹¹ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa | | | | |
| Capítulo 4 O mundo depois da Primeira Guerra Mundial | Rosa Luxemburgo | | x | Fotografia, em preto e branco, em primeiro plano, formato retangular, de Rosa Luxemburgo, mulher de pele clara, usando vestimenta e chapéu de cor clara, em cima de palco/palanque, segundo a legenda discursando para o público durante manifestação na cidade de Stuttgart, Alemanha, 1907. Fonte citada: <i>World History Archive/ Alamy /Fotoarena</i> . |
| Capítulo 5 A Era Vargas | Bertha Lutz | | x | Fotografia, em preto e branco, em primeiro plano, formato circular, de Bertha Lutz, mulher de pele clara, olhando em direção à câmera, segundo a legenda durante a conferência feminista nos Estados Unidos, em 1922. Fonte citada: Bettmann/ <i>Getty Images</i> . |
| Capítulo 6 A Segunda Guerra Mundial | Leni Riefenstahl | | x | Fotografia, em preto e branco, em primeiro plano, formato retangular, de Leni Riefenstahl, mulher de pele clara, de cabelos soltos, olhando em direção à câmera, segundo a legenda durante as filmagens de 'O trinfo da vontade', 1935. Fonte citada: Álbum/ Fotoarena. |
| Capítulo 7 O mundo durante a Guerra Fria | Valentina Tereshkova | | x | Pintura colorida em formato retangular retratando Valentina Tereshkova, mulher de pele clara, vestida de vermelho e capacete de astronauta branco com a sigla CCCP escrita em vermelho. Ao fundo na parte superior da imagem pássaro de cor cinza claro sobreposto a uma estrela vermelha de cinco pontas. A legenda indica que é cartaz de propaganda, de 1963. O cartaz enaltece o fato de ela ser a primeira mulher do mundo a viajar para o espaço. Fonte citada: Coleção particular/ David Pollack/ Corbis/ <i>Getty Images</i> . |
| | Angela Davis | | x | Fotografia, em preto e branco, em primeiro plano, formato retangular, de Angela Davis, mulher de pele escura, usando vestimenta estampada e cabelo <i>Black Power</i> ; segundo a legenda discursando para uma multidão na Carolina do Norte, EUA, 1947. Fonte citada: Bettmann/ <i>Getty Images</i> . |
| Capítulo 8 As ditaduras na América Latina | Victor Jara | | x | Fotografia, em preto e branco, formato retangular, apresenta cinco homens segurando hastes de uma única faixa. É indicado pela legenda que Victor Jara está no canto direito da fotografia, homem de pele clara, vestido de suéter e calça durante passeata em favor do presidente Salvador Allende em Santiago, Chile, em 1973. Fonte citada: Marcelo Montecino/ <i>Moment/ Getty Images</i> . |
| Capítulo 9 As independências na África | Fela Kuti | x | | Fotografia, em preto e branco, sem fundo, de Fela Kuti, homem de pele escura, de pé com seu pé esquerdo um pouco a frente do direito, batendo palmas, com o olhar voltado para baixo, vestido de conjunto escuro com estampa de grafismo grandes e de cor clara, calçando sapato fechado de cor escura e bico fino, Ao lado de seu pé direito está deitado um gato de cor escura. Legenda nome e ano, 1970. Fonte citada: Waring Abbott/ Michael Ochs <i>Archives/ Getty Images</i> . |
| | Nelson Mandela | x | | Fotografia colorida, em formato retangular, de Nelson Mandela, homem de pele escura, vestido com terno azul marinho, com punho direito erguido, com olhar voltado para seu lado direito e sorrindo. Um pouco atrás do seu |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------|--|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | lado direito, uma mulher negra sem identificação. A legenda indica nome e ano, 1990. Fonte citada: Dario Mitideri/Photonica Word/ /Getty Images. |
| Capítulo 10 O pós-guerra no Brasil: democracia e populismo | Samuel Wainer | | x | Fotografia, em sépia, formato retangular, de dois homens sentados: em primeiro plano homem de pele clara, vestido de terno, com olhar em um jornal que está em suas mãos e cigarro entre dedos da mão direita, ao seu lado homem de pele clara, com as pernas cruzadas, vestido de terno e gravata e com o olhar voltado para sua frente. A legenda indica Samuel Wainer ao lado de Getúlio Vargas, no início da década de 1950. Fonte citada: Arquivo DP/D. A. Press. |
| Capítulo 11 A ditadura civil-militar no Brasil | Tarso de Castro | | x | Fotografia, em preto e branco, formato retangular, de Tarso de Castro, homem de pele clara, nariz grande, sorrindo e olhando para o lado direito da câmera. Seu braço esquerdo está apoiado em objeto a sua frente. Legenda indica além de nome o ano, 1979. Fonte citada: Folhapress. |
| | Manoel Fiel Filho | | x | Fotografia, em preto e branco, formato retangular, do rosto de Manoel Filho, homem de pele clara, cabelo curto e escuro, nariz e lábios afilados. Ele veste terno e gravata. Legenda indica além do nome o ano, 1970. Fonte citada: Nolton Fukuda/ Estadão Conteúdo. |
| | Leonel Brizola | | x | Fotografia, em preto e branco, formato retangular, de Brizola, homem de pele clara, em pé sustentando uma bandeira com a sigla PTB. Ele veste calça, jaqueta e chapéu e está sendo sustentado por outro dois homens sentado ao seu lado. A legenda indica que Brizola é recebido com festa pelos habitantes de São Borja (RS) ao voltar do exílio, em 1979. Fonte citada: U. Dettmar/Folhapress. |
| Capítulo 12 O mundo contemporâneo | Ângelo Kretã | | x | Fotografia, em preto e branco, do indígena Ângelo Kretã, homem de pele clara, sentado ao lado de uma mesa, vestindo camisa de cor clara e calça, segurando o que parece ser uma folha de papel em sua mão direita. A legenda indica Kretã na reserva de Manguierinha (PR), final da década de 1970. Fonte citada: Carlos Ruggi. c 1970, Museu Paranaense, Curitiba. Secretaria de Estado da Cultura/Governo do Estado do Paraná. |

Fonte: DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Vontade de Saber: História. 9º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

Como se pôde observar no Quadro 1 “Sujeitos da História”, a seção está presente em nove de doze capítulos do livro, e através dela os alunos são apresentados a treze pessoas com participação ativa nos processos históricos abordados em cada capítulo. De todas as imagens apresentadas a maioria eram fotografias em preto e branco, característica que concentram a atenção do leitor em pontos específicos diante o grande contraste entre as cores e outros elementos da composição como sombra e luz.

A fotografia em preto-e-branco é vista de uma maneira especial por supostamente não ter as cores do mundo visível real. Quando uma fotografia em preto-e-branco é

observada, as texturas e formas dos objetos são mais facilmente percebidas, tornando-se “chaves” perceptivas para a memória da sua cor (SILVEIRA, 2005, p.171).

Ao analisar individualmente as categorias propostas, gênero e raça, percebe-se uma clara separação entre os gêneros: foram apresentadas cinco mulheres, do quarto ao sétimo capítulo, e oito homens do oitavo ao décimo segundo capítulo, com predominância de sujeitos brancos em relação aos negros e indígenas; das trezes personalidades apenas três eram negras e uma indígena.

Buscando a intersecção que interessa a esta pesquisa, os homens negros, a seção apresentou Fela Kuti, de Abeokuta - Nigéria e Nelson Mandela, de Mvezo - África do Sul, ambos nascidos em países do continente Africano. O primeiro, Fela, foi um ativista político e músico criador do ritmo chamado *Afrobeat*. Foi candidato à presidência de seu país, porém não foi eleito. O segundo, Mandela, é reconhecido por ser um líder político de grande relevância na luta contra o *Apartheid* e por ter sido laureado com o Prêmio Nobel da Paz em 1993.

As fotografias que seguem as breves biografias têm como fonte uma mesma empresa de banco de imagens, a *Getty Images*, e foram capturadas por fotógrafos diferentes.

Inicialmente é preciso destacar que a legenda de ambas as imagens apresenta como descrição apenas o nome dos sujeitos e o ano em que foram tiradas, não havendo o local nem o contexto em que foram capturadas as fotografias dos dois sujeitos históricos de relevância reconhecida em seu próprio tempo. O mesmo ocorre com outras duas fotografias do capítulo 11, dos sujeitos Tarso de Castro e Manuel Fiel Filho, ambas no contexto da ditadura civil-militar brasileira.

Figura 5 - Fela Kuti



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.200

Na figura 5, Fela Kuti aparece acompanhado de um gato em retrato preto e branco com plano de fundo transparente. Remover o fundo de uma fotografia é também remover qualquer outro aspecto que possa causar distração daquilo que se pretende que seja o foco do leitor e, neste caso, Fela e o gato assumem total destaque, assim como os grafismos de seu figurino são destacados pelo alto contraste de uma fotografia em preto e branco. Na intenção de buscar outras legendas e a possibilidade contextual da fotografia foi realizada intensa busca pela mesma na fonte original indicada no livro sem obtermos sucesso. Outras ferramentas de busca da mesma imagem foram utilizadas, mas em todos eles a imagem se reproduzia sem legenda e indicando o arquivo de Michael Ochs *Archives* no *Getty Images* como fonte. Em uma busca mais ampla foi possível encontrar outras imagens de Fela Kuti com o que pareceu ser o mesmo figurino, inclusive em imagens coloridas¹², que revelaram um fundo branco e, dessa forma, supôs-se a possibilidade de que a fotografia escolhida para o livro didático era parte de um ensaio fotográfico.

¹² Disponíveis em:

<https://www.bellanaija.com/2021/05/fela-kuti-rock-roll-hall-of-fame/>;

<https://www.welt.de/kultur/pop/article148096580/Die-unaufhaltsame-Renaissance-des-Afrobeat.html> acessadas em 25/01/2023.

Nas imagens coloridas pôde-se constatar que o figurino utilizado por ele tem cor azul e os grafismos são bordados com uma linha branca perolizada, esta informação é importante para fazer refletir a respeito da escolha de uma foto em preto e branco, dentre outras coloridas, e das possíveis intenções em representar um indivíduo africano sem cores, um indivíduo oriundo justamente de um continente reconhecidamente colorido e onde o uso das cores intensas e dos grafismos é uma marca identitária. Ampliando o uso de cores intensas no vestuário para o campo das masculinidades, há ainda a perspectiva da diminuição do impacto causado no leitor pela fotografia e consequentemente da padronização do que seria um vestuário masculino adequado para as perspectivas da masculinidade hegemônica, uma vez que um dos códigos que comunicam ou não masculinidade é a roupa e a do homem tem como características cores escuras, tecidos simples e sem enfeites do início do século XIX até os dias atuais.

No início século XIX, o dândi Beau Brummell, foi o responsável por um estilo “less is more” [menos é mais], que reforçou a discrição na moda masculina direcionando-a para alfaiataria. Os dândis, que com sua antiestética, em contraposição à nobreza da época com a ideia de eliminar por completo o elemento de mudança da moda, elegeram o preto como cor oficial das vestimentas. Criava-se então o estilo chic urbano para os homens. (...) A moda se torna mais austera no período vitoriano. A Revolução Industrial, no século XIX, editou um burguês rico e cordato, a sua mulher, ou amantes, vestidas com roupas ricas, criadas por estilistas, usando muitas joias, que davam o seu aval de poderoso, mas discretíssimo em seus trajes pessoais. Nesta época o contraste visual entre a moda feminina e masculina ficou muito evidente. Ele se dava nos volumes (traje masculino reto e junto ao corpo versus feminino volumoso), cor (masculino cores escuras, consideradas sóbrias versus feminino com profusão de cores), tecidos (masculinos simples versus femininos armados e brilhosos), principalmente, em ornamentos, (o homem procurava omitir os enfeites enquanto a mulher abusava dessas possibilidades).(...) Desde então, o homem traz uma austeridade no vestir, cores escuras e acinzentadas, sobriedade nas formas e matérias, tudo para ratificar seu local e papel social. É o que Dario Caldas (1997) chama de o modelo de Homem herdado da sociedade patriarcal, também conhecida como burguesa clássica, isto é, o homem forte, que não fraqueja, que não chora, provedor da família, mas distante dos filhos, habitando o mundo do poder, do dinheiro e da política, etc. (SENA; CASTILHO, 2011, pp.48-49).

Também foi possível observar que o multi-instrumentista está sem qualquer instrumento musical, usando suas próprias mãos como tal ao bater palmas, fato que dá um aspecto simplista ao músico de expressivos talentos. Ao lado dele, no canto esquerdo inferior, um gato de cor escura, animal que popularmente no Brasil simboliza má sorte, além de ser conhecido como um animal independente, desapegado e desleal. Na imagem analisada, não se observa interação direta entre Fela e o animal, tampouco há referências explicativas sobre ele. Havia a possibilidade de remover intencionalmente o animal da fotografia, a fim de evitar distrações e curiosidades não atendidas pelo contexto da imagem.

A fotografia escolhida não expressa muitos dos aspectos que levaram Fela Kuti a estar presente na obra “Intelectuais das Áfricas”, coletânea organizada por Silvio de Almeida Carvalho Filho e Washington Santos Nascimento (2018), sendo assim reconhecido como indivíduo que construiu um lugar de reconhecimento a partir de uma prática política e moral. Ela apaga suas cores e os detalhes de seu figurino, reduzindo a representação das masculinidades africanas a um ideal colonialista, deixando de mostrar a complexidade musical e, ao mesmo tempo, intelectual de um multi-instrumentista e expondo-o ao lado de um animal que é símbolo de uma não empatia.

Figura 6 - Nelson Mandela



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.211

Na figura 6, única colorida pertencente à seção observada, Nelson Mandela aparece ao lado de uma mulher não identificada no livro, ambos de paletó azul marinho e camisa branca, vestimenta que comunica formalidade através das cores escuras e sóbrias, linhas retas e ausência de detalhes, e que fazem parte do universo masculino hegemônico como símbolo de poder e credibilidade. A gravata utilizada por ele é escondida em face do movimento realizado que impede sua análise, já o lenço no pescoço da mulher que acompanha Mandela apresenta estampa com um grafismo reconhecidamente como africano.

Diante desses elementos foi possível inferir que eles estariam em algum evento ou aparição pública, a foto também expõe Mandela acenando com um braço erguido e punho cerrado, movimento que simboliza a luta e a resistência, que quando foi utilizado pelos *The Black Panthers*¹³ (Panteras Negras) em suas manifestações ganhou conotação de luta e resistência para os movimentos negros. À frente de Mandela está o que parece ser um púlpito, indicando um local de possível discurso.

Ao buscar a fonte citada pelo livro encontrou-se a fotografia com a seguinte legenda: “Nelson Mandela, com a esposa Winnie, dá o famoso salutar do Congresso Nacional Africano a dezenas de milhares de fãs que se reuniram para ouvi-lo num concerto em sua homenagem no Estádio de Wembley na noite passada. (*Photo by PA Images via Getty Images*, tradução nossa).” Percebe-se assim, que os autores ao selecionar esta fotografia, escolheram não indicar seu contexto.

Nelson Mandela foi um homem de multidões, mas a foto destaca uma solidão sem mostrar as dezenas de milhares de pessoas presentes; e os autores intensificam essa solidão ao inviabilizar sua esposa que estava a seu lado ao não a identificar como Winnie Mandela.

Ela, em trajes com características eurocêtricas, pôs em destaque um elemento que aponta para uma referência cultural africana que não pôde ser observada nele nesta imagem, comunicando inclusive um distanciamento de Mandela da moda africana e de sua aproximação com os códigos masculinos de poder. Assim, mesmo sem ser citada, Winnie está na foto e nela exerce a função de afastar Mandela da imagem cultural e do discurso que ele representava naquele momento.

Ao comparar as imagens entre os homens negros e os não negros percebeu-se que as fotografias que ilustram Victor Jara, Samuel Wainer e Leonel Brizola os representam ao lado de outras pessoas identificadas pela legenda ou por um grupo ilustrando um contexto de luta coletiva.

¹³ The Black Panthers foi um movimento político e social negro, criado em 1966 nos Estados Unidos, com objetivo de combater a violência policial e a opressão racial além de promover igualdade de direitos civis para os afro-americanos. Inspirou outros movimentos sociais pelo mundo tornando-se referência na luta por justiça racial.

Figura 7 -Victor Jara



Victor Jara (no canto direito da fotografia) durante passeata em favor do presidente Salvador Allende em Santiago, Chile, 1973. Alguns dias após essa passeata, Jara foi morto pelos militares.

Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.191

Figura 8 - Samuel Wainer



Samuel Wainer ao lado de Getúlio Vargas, no início da década de 1950.

Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.225

Figura 9 - Brizola



Brizola é recebido com festa pelos habitantes de São Borja (RS) ao voltar do exílio, 1979.

Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.259

As fotografias de Tarso de Castro e Manoel Filho, dois homens perseguidos pela ditadura militar brasileira, assim como a de Ângelo Kretã, líder indígena atuante na defesa dos povos indígenas seguem o modelo utilizado para os homens negros em que estão sozinhos e esta solidão se torna o pano de fundo de suas lutas.

Figura 10 - Tarso de Castro



Tarso de Castro em 1979.

Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.249

Figura 11 - Manoel Filho



Manoel Fiel Filho. Fotografia da década de 1970.

Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.256

Figura 12 - Ângelo Kretã



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.294

A seção “Sujeitos da História” não apresenta homens negros brasileiros, mesmo tendo quatro capítulos exclusivos sobre a História brasileira (capítulos 2, 5, 10 e 11), fato que é uma nítida presença do apagamento de sujeitos que participaram ativamente da construção do que se entende atualmente como nação.

Quadro 2 -Síntese das abordagens da seção “EXPLORANDO O TEMA”

| Unidade de Conteúdo | Tema abordado | Apresenta imagens de homens negros | | Descrição da abordagem com foco no homem negro |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Sim | Não | |
| Capítulo 1 Fazendo História | Os avanços e transformações do séc. XX | X | | Fotografia, colorida, homem de pele escura, cabelo e barba grisalha, deitado ao chão, vestindo calça jeans, blusa marrom e tênis, ambos aparentemente sujos. Fonte citada: Joseph Sohm/Shutterstock.com |
| Capítulo 2 O início da República no Brasil | O cotidiano das afro-brasileiros seguido | X | | Fotografia, colorida, grupo de pessoas todas de pele escura. A legenda indica crianças quilombolas jogando capoeira durante a festa de Cultura Afro em homenagem ao dia da Consciência Negra, realizada no Quilombo de Sabara, município de Araruama (RJ), 2015. Fonte citada: Cesar Diniz/Pulsar Imagens |
| Capítulo 3 A primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa | As mulheres na primeira Guerra Mundial. | | X | |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capítulo 4 O mundo depois da Primeira Guerra Mundial | Os Estados Unidos na década de 1920 | X | | Pequeno <i>box</i> explicativo sobre o Jazz com fotografia, em preto e branco, de Louis Armstrong, em 1953 tocando instrumento musical. Fonte citada: W.S. <i>Photos/ Alamy/ Fotoarena</i> . |
| Capítulo 5 A Era Vargas | A era do rádio | | X | |
| Capítulo 6 A Segunda Guerra Mundial | A Organização das Nações Unidas | | X | |
| Capítulo 7 O mundo durante a Guerra Fria | Música e contracultura | X | | Fotografia, em preto e branco, do músico Chuck Berry, astro do rock, tocando sua guitarra, 1972 acompanhando texto sobre cultura e contracultura; Fonte citada: Chris Foster/Rex Features/ <i>Glow Images</i> Fotografia, colorida, de Jimi Hendrix se apresentando no Festival Woodstock, em 1969, acompanhando texto sobre festivais de música. Fonte citada: Barry Z Levine/ <i>Getty Images</i> |
| Capítulo 8 As ditaduras na América Latina | Mães da praça de Maio | | X | |
| Capítulo 9 As independências na África | Arte africana pós independência | X | | Fotografia colorida de homem produzindo uma pintura em estilo tingatinga na Tanzânia, 2005 seguida de texto sobre pintura e escultura de artistas africanos nos países independentes. Fonte citada: Karin Duthie/ <i>Alamy/ Fotoa</i> . |
| Capítulo 10 O pós-guerra no Brasil: democracia e populismo | Os povos indígenas durante a República | | X | |
| Capítulo 11 A ditadura civil-militar no Brasil | A memória do caso Herzog | | X | |
| Capítulo 12 O mundo contemporâneo | Pensando no futuro | | X | |

Fonte: DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. Vontade de Saber: História.

9º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

Homens negros aparecem em cinco dos doze capítulos contemplados pela seção “Explorando o Tema”. São apresentados junto aos textos cujo objetivo é ampliar a discussão dos contextos apresentados no capítulo, em diferentes tipos de imagens os seis homens negros são retratados apenas em fotografias. Vale destacar que dos seis homens negros representados, somente três são identificados pelos nomes e, mais uma vez, não são brasileiros. São eles: Louis Armstrong, Chuck Berry e Jimi Hendrix.

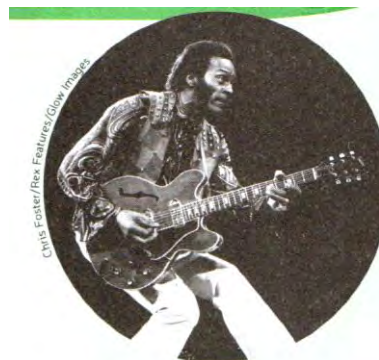
Figura 13 - Louis Armstrong



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.87

A figura 13 ilustra uma pequena caixa de texto (*box*) sobre o Jazz e traz Louis como um dos mais importantes nomes do ritmo musical. O assunto explorado nesta seção aborda os Estados Unidos na década de 1920, indicando o consumismo, a cultura de massa e as mudanças de comportamento com a nova mentalidade que nascia naquele momento.

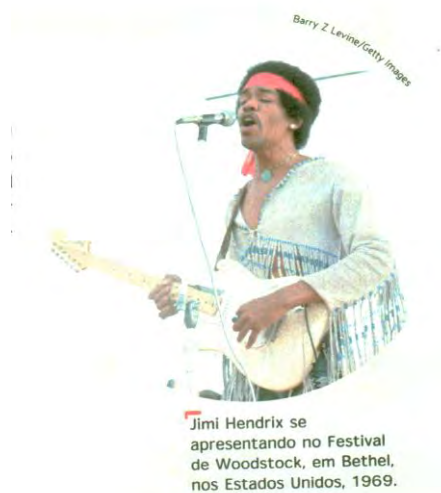
Figura 14 - Chuk Berry



Fotografia do músico
Chuck Berry, um dos
grandes astros do
rock, tocando sua
guitarra, 1972.

Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.174

Figura 15 - Jimi Hendrix



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.175

A seção onde estão as figuras 14 e 15 versa sobre música e contracultura apontando os *Beatles* e os festivais de música como estilo musical daquele momento.

Os três homens negros norte-americanos, de pele escura e reconhecidos internacionalmente como grandes músicos, nas imagens estão acompanhados de seus instrumentos e somente Jimi Hendrix aparece em fotografia colorida

Ao observar as duas seções das quais fazem parte as três fotografias, notou-se uma grande diferença de tamanho destas em relação às demais apresentadas.

Dessa forma pôde-se inferir que homens negros se destacaram pelo talento musical em diferentes momentos da sociedade norte americana. Eles têm a pele escura e expressam sua identidade em figurinos diferentes e que expressam a moda estadunidense do momento em que viveram.

Por último foram analisadas as outras três representações desta seção em que as pessoas retratadas não são identificadas pelo nome.

Figura 16 - Homem sem identificação



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.29

A figura 16 é a primeira imagem de um homem negro apresentada nesta seção, já no primeiro capítulo, e traz um homem negro de pele escura, cabelos e barbas grisalhos, vestindo roupas sujas e deitado numa calçada e com seus olhos fechados em plena luz do dia. Este conjunto aponta para um homem que aparenta estar em situação de rua, dormindo durante o dia, que pode indicar preguiça, falta de vontade e alcoolismo. A fotografia ilustra um texto sobre as desigualdades sociais que continuam extremas apesar dos avanços tecnológicos. O texto do livro descreve que a foto retrata o contexto norte-americano do final da década de 1990.

Com isso, um homem negro, ainda norte-americano, ou seja, não brasileiro, pertence ao grupo dos indivíduos menos favorecidos economicamente e consequentemente a imagem sugere que este homem negro é vadio e tem problemas com o álcool.

Figura 17 – Quilombolas



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.51

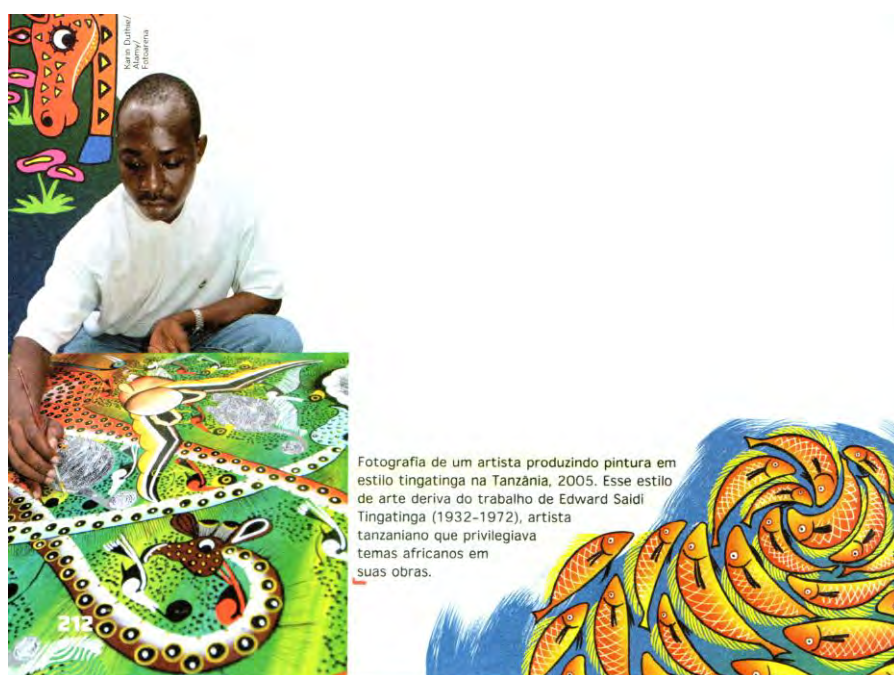
A segunda fotografia é de um grupo de pessoas negras jogando capoeira. Notam-se adultos e crianças de ambos os sexos. Em primeiro plano na imagem as pessoas vestem branco e estão descalças fazendo parte de uma roda de capoeira, as pessoas que estão ao fundo assistem à prática esportiva. A legenda ajuda a compreender que se trata de uma roda de capoeira em uma festa que reverencia o Dia da Consciência Negra no quilombo de Sabará, situado em Araruama (RJ). Todas as pessoas presentes na foto são negras de pele escura.

A única foto dentro de um contexto brasileiro, representa o negro enquanto um coletivo de pessoas de pele retinta dentro de um espaço segregado. Cabe ressaltar a ideia de representar uma comemoração do Dia da Consciência Negra, que naquela época era um feriado estadual, que passou a ser nacional só em 2023, celebração esta realizada apenas por negros em um espaço criado para e pelos negros: os quilombos. O feriado foi criado no intuito de levar toda a população brasileira a refletir sobre a condição de desigualdade na qual o negro permaneceu mesmo após a abolição, como consequência de um projeto de nação que o excluiu; na Figura 17, no entanto, o feriado é retratado como uma celebração exclusiva dos negros, que sugere uma representação da categoria como um grupo segregado e quase estranho ao contexto brasileiro marcado pelo embranquecimento e pelo eurocentrismo.

Como terceiro elemento analisado nesta fotografia aparece a capoeira, contribuição cultural do povo africano e afro-brasileiro considerada parte da identidade cultural do Brasil. Ela é conhecida por ser uma luta que representa a resistência dos escravizados e que teve sua prática criminalizada pelo Código Penal de 1890, dois contextos que pertencem à visão estereotipada que a capoeira ainda carrega.

Nesse sentido, além de ser parte de um grupo segregado e não ser um indivíduo integrado, o homem negro brasileiro recebe as marcas do violento desde a sua infância.

Figura 18 – Artista sem identificação



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrini, 2018, p.212

A figura 18 é de um artista plástico não identificado reproduzindo um estilo de pintura denominado Tingatinga que a legenda diz ser um estilo de arte deriva do trabalho de Edward Saidi Tingatinga (1932-1972), artista tanzaniano que privilegiava temas africanos em suas obras. Está inserida numa secção que versa sobre a arte africana pós-independência ilustrando o subtítulo Pintura e Escultura.

Mais uma vez um homem negro retinto, magro e fora do contexto brasileiro. Ao não ter seu nome revelado, deixa de ser marcado como um indivíduo único e é atrelado a informações que identificam um estilo criado por outra pessoa; desse modo, este homem visto é percebido como aquele que copia, aquele que não é original.

2.4 Considerações

As análises revelaram algumas propriedades discursivas que marcam o estereótipo do homem negro no contexto brasileiro. São elas:

- a) **Predominância de pessoas brancas em relação às negras:** Nas duas seções apresentadas, pessoas negras foram a minoria.
- b) **Predominância da cor mais escura ao representar negros:** Todos os homens negros representados têm a pele retinta.
- c) **Apagamento de homens negros brasileiros enquanto sujeitos históricos de relevância na contemporaneidade:** não há nas duas seções um só homem negro sendo representado como indivíduo que contribuiu para a formação do que é a República brasileira.
- d) **Representação do negro enquanto sujeito coletivo segregado socialmente no Brasil;**
- e) **A solidão do homem negro:** mesmo em contexto de grandes públicos, predominou uma representação em que eles estavam sozinhos ainda que estivessem acompanhados como no caso da figura 2. Esta solidão pode também ser lida como falta de afeto, marcando o homem negro como sujeito sem ligações emocionais.
- f) **Generalização de posição social dos sujeitos:** homens negros como ativistas políticos em busca de igualdade social, artistas (sobretudo do campo da música) e homem negro vadio.

Tem-se como conclusão que a seção “Explorando o tema” não cumpre seu objetivo de levar os alunos a refletir, a partir de texto e imagem, sobre assuntos relevantes para a sua formação como cidadãos inseridos no contexto brasileiro. Em um país que preserva heranças colonialistas, assuntos que possam envolver a população negra brasileira, especialmente sua história, saberes produzidos e processos de inclusões e exclusões, tecnicamente deveriam ser objetos de conhecimento e ensino.

A partir do mapeamento das duas seções apresentadas foi possível perceber que o homem negro no livro didático está aprisionado numa certa posição subalterna, ocupando espaços controlados; também se percebeu que o homem negro brasileiro não tem relevância histórica. As imagens selecionadas contam uma única história sobre o homem negro e o representam dentro de um único espaço. “A história única cria estereótipos, e o problema com

os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (Adichie, 2019, p.14)”.

Em outras palavras, livro responde à pergunta inicial deste capítulo de forma bem contundente: Não existem homens negros brasileiros de importância para a construção desta nação enquanto uma república. No Brasil eles têm pele escura e estão nos quilombos, um espaço para celebrar e vivenciar a cultura negra junto aos seus. No cenário mundial se destacam lutando (e sofrendo) por seus direitos enquanto cidadãos ou vivem da arte, musical ou plástica quando não integram uma população de rua encarada como marginal. A psiquiatra afro-norte-americana Frances Cress Wellsing defende que:

O sistema social racista pode sobreviver apenas se a masculinidade negra for destruída. Ele constantemente removeu fortes imagens masculinas pretas, como aquelas apresentadas por Malcolm X e Martin Luther King, Jr. Inicialmente, ele substituiu essas imagens poderosas, progressivas e construtivas pelas poderosas imagens de cinema e televisão de "Geraldine" e "Superfly". A mídia racista, em seguida, seguiu com a mensagem para negros de que é uma “boa hora” para ver um patético homem negro adulto quem nunca consegue encontrar um trabalho pago decente e um filho homem negro adolescente que é um palhaço e um ladrão criminoso que nunca estuda, mas que agora tem um grande interesse em assuntos acadêmicos (WELLSING, 1911, pp.88-89).

Nas seções observadas o livro reproduz esta lógica ao escolher elementos que enfraquecem a imagem do homem negro mesmo quando este é historicamente um indivíduo intelectualmente sofisticado e bem resolvido politicamente e ao reproduzir a imagem do homem sem sucesso como um homem negro. Dentro deste sistema de disputa de poder, a imagem do homem negro forte destruiria o homem branco e consequentemente todo o sistema.

Foram escolhidas imagens que simplificam a existência, que fomentam o estereótipo existente através de representações e ausências e expondo o que merece ser lembrado e o que precisa ser esquecido.

As fotografias são memórias e “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje (Le Goff, 1990, p. 476)”. É na ausência destas memórias e na repetição de uma única história que se continua a negar a humanidade dos povos negros africanos e de seus descendentes.

a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à

questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? (GOMES, 2012,p.105).

Manter no conteúdo do livro didático uma redução ou simplificação deste grupo – homens negros brasileiros – é uma prática de violência simbólica, é uma prática racista e contribui para o *status quo* de uma sociedade que mata jovens negros diariamente, sob a ótica de que são violentos, perigosos e intelectualmente incapazes, de que são corpos feitos para servir. É a colaboração para a manutenção de uma escola que prepara corpos negros desde a infância para serem violentados.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2019, pp.41-42).

A identidade é produto da história, de marcas da cultura de povos e as representações, cujos elementos integram o cotidiano de uma sociedade, possuem papel fundamental na formação desta história.

As crianças, inconscientemente, internalizam os códigos que as permitem expressar certos conceitos e ideias por meio de seus sistemas de representação — escrita, fala, gestos, visualização e assim por diante —, bem como interpretar ideias que são comunicadas a elas usando os mesmos sistemas (HALL, 2016, p. 43).

A BNCC, documento normativo do currículo de História do 9º ano do Ensino Fundamental homologada em 2017, preconiza que a História da população negra brasileira deve ser contatada no contexto republicano como parte atuante da construção desta nação e apontando pautas como as dinâmicas da vida cultural brasileira e suas pluralidades e diversidades identitárias dentre os objetos de conhecimento.

Assim, ao falar da população brasileira entende-se que todos os sujeitos deverão ser contemplados de forma representativa em plurais e diversas categorias, algo que claramente não acontece nas seções mapeadas deste livro publicado em 2018.

3. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES!

“A carne mais barata do mercado é a carne negra.”

Elza Soares

Ao voltar a pergunta que dá título a esta dissertação e em parte respondida no capítulo anterior, “Quem é o homem negro nas aulas de história”, é preciso sublinhar que nas “aulas de história a persona do professor se torna essencial na condução e na interpretação dada ao fato histórico, pois é ele que seleciona, a partir daquilo que conhece e compreende, o que é relevante e os pontos a que devem ser destacados na narrativa. Desta maneira, o professor de História deve também ser objeto de análise para complementar a resposta.

A narrativa histórica apresenta-se como conjunto de acontecimentos singulares recuperados por rigorosa pesquisa documental e que encontra o seu lugar em ambos os eixos – tempo e espaço - a partir de um ‘sentido’ ou um ‘fim’ há muito estabelecido (...) por aquele que conta uma história (MATTOS, 2006, p.9).

Complementando:

As fontes não falam por si, assim como por si não se tornam documento; o que as fontes transmitem confronta-se com a subjetividade ou a objetividade do historiador. A realidade do passado e a intencionalidade do historiador necessitam de um aporte teórico de conceitos e procedimentos. E aos historiadores cabe a responsabilidade pelas escolhas e recortes destes conceitos e procedimentos metodológicos (DOMINSCHKE, 2013, p.958).

Em outras palavras, compreendendo que a aula de história é um espaço no qual o professor também é historiador, pois a sua narrativa sobre as fontes históricas é confrontada com sua subjetividade e sua intencionalidade, além disso esse professor utiliza aporte teórico de conceitos e procedimentos; por isso a esta pesquisa coube investigar, junto aos professores de História, quem são os homens negros apresentados em suas aulas.

3.1 Os caminhos e as pedras desta investigação

Foram convidados para a investigação somente os professores da disciplina História que atuam em escolas da Rede Municipal de Volta Redonda, desta forma esta análise pretende completar a análise do livro realizada no capítulo anterior deste trabalho.

A pesquisa teve seu termo de anuência (anexo A) assinado pela responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda (SME-VR), a subsecretária Virgínia Helena da Silva Pires, em 17 de maio de 2023 e foi autorizada pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Iguaçu (UNIG) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) N.º. 70059623.7.0000.8044 (Anexo B) no dia 03 de outubro de 2023.

A investigação se deu através de um formulário eletrônico que garantia o anonimato de seus participantes e que foi disponibilizado aos professores do dia 20 de outubro de 2023 ao dia 31 de dezembro do mesmo ano.

Em um primeiro momento o formulário foi encaminhado ao Departamento Pedagógico da SME-VR que informou tê-lo disponibilizado em seus grupos de trabalho (implantadores, diretores e equipe técnica) para que fossem repassados aos professores. Após, o apoio da Implementadora do Ensino de História do Ensino Fundamental II da referida rede de ensino foi solicitado para que o *link* fosse repassado no *e-mail* institucional de cada docente e disponibilizado em um grupo de aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, administrado pela Implementadora, e que cumpre a função de um espaço de conexão direta entre professores de História e a implementação de ensino.

Diante do baixo número de resposta, em outros dois momentos o formulário foi disponibilizado no mesmo grupo de *WhatsApp* acompanhado por mensagens que indicavam a importância e relevância da participação dos colegas para a pesquisa como forma de sensibilizá-los e encorajá-los a participar. Mais alguns professores participaram e algumas considerações sobre a importância do professor pesquisador foram levantadas fato que encorajou alguns outros. Houve também a busca ativa desta pesquisadora pelos colegas da mesma escola e de outros momentos de caminhada docente por *e-mail* e, ou, aplicativo de mensagens instantâneas.

Naquele momento participavam do referido grupo sessenta e nove educadores, dos quais três eram administradores e membros da equipe de educação da SME-VR. Somente seis professores responderam ao questionário e diante deste quadro foi feita uma análise dos possíveis motivos para a baixa adesão.

Inicialmente acreditou-se que a baixa participação dos docentes se deu pela época em que foi realizada a pesquisa. É de costume ouvir pelos corredores que em outubro os professores sofrem de *outubrite*: expressão dada ao extremo cansaço causado pela rotina de trabalho escolar que leva ao adoecimento da classe docente. Há uma clara sensação de que neste período é maior o número de dispensas médicas, faltas e episódios de desentendimentos.

A segunda possibilidade, que não exclui a primeira, diz respeito ao notório desânimo da classe diante ao governo municipal. O atual prefeito da cidade, Antônio Francisco Neto, está em seu quinto mandato e em todos estabeleceu uma relação ruim com os profissionais da educação num processo de desvalorização da carreira, que inclui os salários. Em entrevista ao Jornal Folha do Aço, em janeiro de 2023, o coordenador do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – Núcleo de Volta Redonda (Sepe-VR), Raul Santos, expôs com clareza tal situação em resposta ao pronunciamento público do prefeito de que mais uma vez não pagaria o piso salarial do magistério definido pelo MEC aos docentes municipais.

Segundo o representante do Sepe-VR, a entidade sindical, por meio de seu departamento jurídico, já obteve vitória em relação ao pagamento do piso nacional para a categoria, no entanto, Neto insiste em descumprir tanto a lei quanto às determinações judiciais que o Sindicato conquista. “Em Volta Redonda não se cumpre 1/3 de planejamento para o magistério, não se cumpre o Plano de Carreira e não se cumpre o piso nacional. Aliás, aqui recebemos como piso um valor menor que o salário-mínimo nacional, estamos desde 2016 sem reajuste e cada ano que passa o problema se agrava. Estamos falando de um governo que já está em seu quinto mandato”, disse. O coordenador do Sepe lembra ainda que “se Neto estivesse cumprindo a lei e implementando o PCCS desde a década de 1990 não estaríamos nessa situação precária. É impossível falar em educação sem valorização dos profissionais que estão no dia a dia garantido o funcionamento das escolas, passando pelos porteiros, secretárias, cozinheiras, faxineiras, disciplinarias, cuidadoras e professoras (Folha do Aço, 2023).

Além das questões salariais, outras medidas tomadas pelo governo são encaradas como contrárias a um processo de valorização destes profissionais, como o aumento de carga horária dos docentes, feito de maneira autoritária pela administração, objetivando em parte o cumprimento da Lei do Piso. Até agosto de 2023, o governo municipal de Volta Redonda não respeitava a Lei Federal Nº 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso, que ao estabelecer em seu artigo 4º “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, garante 1/3 da carga horária para o planejamento docente. Em 04 de agosto, sem qualquer conversa com a categoria, o governo municipal, através da Lei Municipal Nº6.235, alterou a carga horária dos docentes. Os Docentes I, que atendem ao ensino fundamental II, passaram de 12 para 18 horas/aula, das quais 6 horas devem ser cumpridas em atividades extraclasse.

Artigo 50 — A carga horária do professor Docente I corresponderá no mínimo a 18 (dezoito) horas/aula semanais. Parágrafo único. O professor Docente I exercerá 12 (doze) horas/aula no desempenho de atividades de interação com os educandos e 6(seis) horas em atividades extraclasse, das quais 2(duas) horas/aula na unidade escolar de lotação e 4 (quatro) horas-aula em local de livre escolha (Volta Redonda, 2023, p.2).

Cabe ressaltar que com a alteração da carga horária houve também uma recomposição salarial majorado proporcionalmente às horas acrescentadas, mas, o piso salarial estabelecido pelo Governo Federal nesta mesma legislação ainda não foi pago.

Outro motivo seria a data da premiação “Professor Destaque 2023”, idealizada pelo secretário de Educação do município, o professor Sérgio Sodré, que ocorreu no mesmo período da circulação do formulário de entrevista desta pesquisa.

Idealizador do prêmio, o secretário municipal de Educação, Sérgio Sodré, disse que o “Professor Destaque do Ano 2023” surgiu para valorizar e dar publicidade às ações promovidas no ambiente escolar, além de dar visibilidade aos talentos que a Educação de Volta Redonda possui. Ele enalteceu a todos que participaram do projeto, que teve início neste ano (O DIA, 2023).

Ocorreu que tal premiação provocou o descontentamento de grande parte dos profissionais da educação, que apontaram que o prêmio promoveria uma disputa nas unidades de ensino e que, ao contrário disso, todos os profissionais deveriam ser igualmente valorizados. Os grupos de *WhatsApp* se tornaram palco de inúmeras discussões, observando-se uma grande divisão da categoria. Algumas escolas se organizaram e enviaram à SME-VR cartas esclarecendo o descontentamento das equipes e informando a não adesão ao projeto. Tivemos acesso a carta aberta dos profissionais da Escola Municipal Waldyr Amaral Bedê (anexo C) da qual destacamos o trecho:

(...) os professores ficaram aturridos e enfatizaram que consideram o prêmio como um processo excludente dentro das escolas, podendo ocasionar no cenário educacional uma competição entre os educadores, gerar conflitos, desconforto, divisão do grupo e desmotivação entre os pares. O seguinte questionamento foi apontado pelos professores: “Seria mais justo recompensar os professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente?” (...) Nossos professores destacaram ainda que seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar e não simplesmente premiar um professor dentro das U.Es. Após todas as considerações, ficou decido por todos os professores que em nossa U.E não haverá indicação entre seus pares, por acreditarmos que somos todos de excelência (BEDÊ, 2023, pp.1 e 2).

A cerimônia de premiação, que ocorreu em 11 de outubro de 2023 no Teatro Maestro Franklin de Carvalho Jr., no Colégio Getúlio Vargas, se fez com entrega de medalhas, show do

cantor Renato Teixeira e o anúncio de uma viagem para Caxambu com direito a um acompanhante para cada docente premiado. Houve um protesto silencioso contra o prêmio feito por docentes da rede que, com cartazes, reivindicaram o pagamento do piso salarial como forma de reconhecimento profissional para todos de maneira igualitária.

Figura 15 - Professores da SME-VR na cerimônia de premiação do Professor Destaque 2023



Fonte: Raoni Ferreira (@raonefs), 2023.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cy1SSYDvhFY/?igsh=Nno1OHh3OGMyZ2Vx>

Por último é pertinente acrescentar o fato de a pesquisa versar sobre um assunto sensível: o racismo. Muitos negam a sua existência na sociedade, outros não gostam de falar sobre ele por acreditarem que não ter conhecimento suficiente e se sentirem inseguros.

Desta forma, além das condições preexistentes, que já se apresentavam como uma dificuldade de incentivar os professores a se envolverem no que seria considerado mais uma tarefa dentro do trabalho, novas situações agravaram o sentimento de revolta e insatisfação da categoria e se tornaram desafios significativos relacionados à satisfação e disposição dos potenciais participantes. Reconhecemos assim que uma série de fatores contribuíram para a baixa adesão dos participantes em potencial e que estes podem não se limitar a demandas de tempo, interesse e insatisfação. Compreendemos que a participação é uma escolha voluntária e respeitamos as decisões individuais do público-alvo.

Mediante ao exposto, vale destacar que este trabalho está comprometido com a qualidade e integridade da análise, apesar do número de participantes ser inferior ao inicialmente previsto. Para tanto as limitações impostas foram reconhecidas e com isso foi possível explorar as oportunidades que surgiram com o grupo reduzido de participantes.

Por fim, agradecemos profundamente todos que se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa.

3.2 A análise

Como parte essencial de uma investigação qualitativa, a investigação em questão adotou uma abordagem metodológica e se colocou como um instrumento mediador para possíveis compreensões das crenças, valores e discursos associados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

O Parecer CNE/CP Nº3, de 10 de março de 2004 e a Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004 definem as orientações para a ERER como parte das políticas implementadas que objetivam garantir aos negros o direito de se reconhecerem na cultura nacional.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdo a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2009, p.14).

Por conseguinte, destaca-se o artigo 2º da Resolução:

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p.11).

Como instrumento, utilizou-se um questionário online misto (anexo D), composto por vinte e três perguntas para os participantes que se identificaram como não negros e vinte e quatro perguntas para os que se autodeclararam negros.

Seguindo ideias foucaultianas, não se confunde o discurso como um conjunto de palavras ditas, mas sim como uma maneira de se construir realidades a partir das permanências

e ausências já constituídas, da posição do sujeito que fala e do local do qual fala e tem ligação com desejo e poder.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 2009, p.10).

Diante o exposto, a análise buscou entender não apenas o conteúdo explícito manifestado nos discursos, mas também os contextos sociais, históricos e políticos que foram expostos, que exige uma postura reflexiva crítica sobre as posições dos sujeitos discursivos, as ideologias implícitas e as estratégias retóricas utilizadas para construir e legitimar as opiniões apresentadas.

A análise foi conduzida em três etapas. Primeiramente a investigação foi contextualizada com a apresentação dos perfis individuais e profissionais dos participantes e do tema abordado diante o contexto vivenciado no momento da coleta das informações. Em um segundo momento houve a transcrição de cada resposta na íntegra, preservando as nuances da fala de cada participante. Dessa forma, buscou-se identificar os elementos discursivos presentes, como palavras-chave, repetições, silêncios e interrupções, salientando que o discurso não trata de verdades e mentiras, mas sim de uma construção social na qual o sujeito se posiciona e negocia o poder. Por fim uma síntese das descobertas foi feita com base em uma narrativa que destacou as principais conclusões, considerações e *insights* teóricos; objetivando não apenas descrever os discursos, mas também compreender suas implicações na contribuição para uma análise crítica das estruturas de poder e de dominação presentes na sociedade e consequentemente na escola através das aulas de História.

Participaram desta ação seis professores de História atuantes na Rede Municipal de Volta Redonda que serão identificados nesta análise pela letra P, seguida do número correspondente ao recebimento do questionário em ordem crescente: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

3.2.1- O perfil dos participantes

A fim de observar de qual lugar de fala e, assim, de quais experiências partiriam as questões levantadas a partir do questionário, buscou-se investigar o perfil individual e

profissional dos participantes. Dos seis participantes, quatro eram homens e 2 mulheres, cinco se declararam brancos e um se identificou como negro; nenhum declarou ser portador de deficiência, como demonstrado nas tabelas, 4 e 5.

Tabela 1 – Total de Participantes em relação ao gênero

| Gênero | Quantidade |
|-----------|------------|
| Masculino | 4 |
| Feminino | 2 |
| Total | 6 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Tabela 2 – Total de Participantes em relação à raça/etnia

| Raça/etnia | Quantidade |
|------------|------------|
| Branco | 5 |
| Negro | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

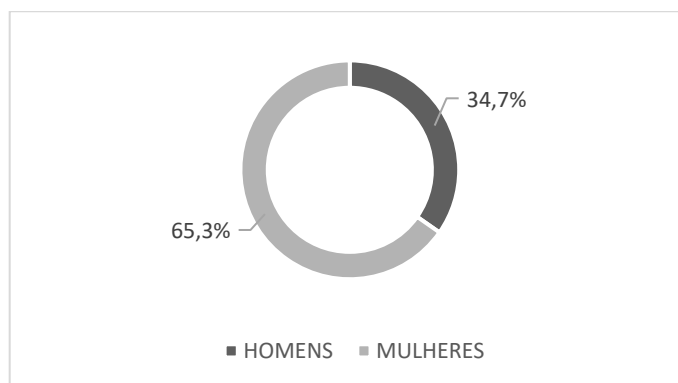
Tabela 3 – Pessoa com deficiência

| | Quantidade |
|-----|------------|
| Sim | 0 |
| Não | 6 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

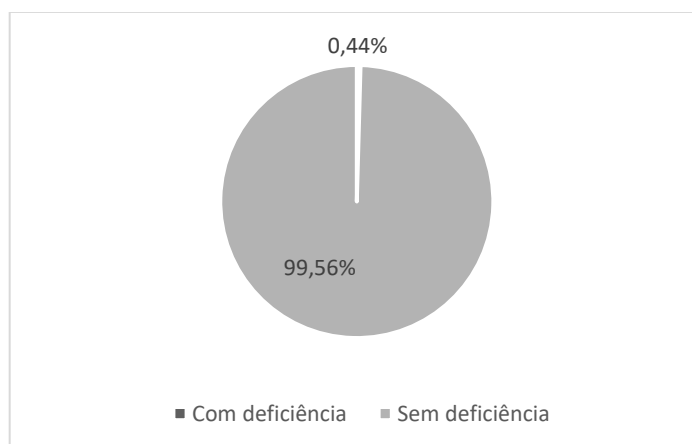
Não houve professores que se identificaram como não binários, nem como amarelos ou indígenas, com isso o grupo de professores participantes desta pesquisa é na maioria composto por homens, brancos e por pessoas não portadoras de deficiências, indo de encontro com a prevalência racial e de gênero observada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo Escolar 2023, na categoria docentes municipais dos anos finais da Educação Básica.

Figura 16 – Docentes por sexo – Rede Municipal – Anos finais – Brasil 2023



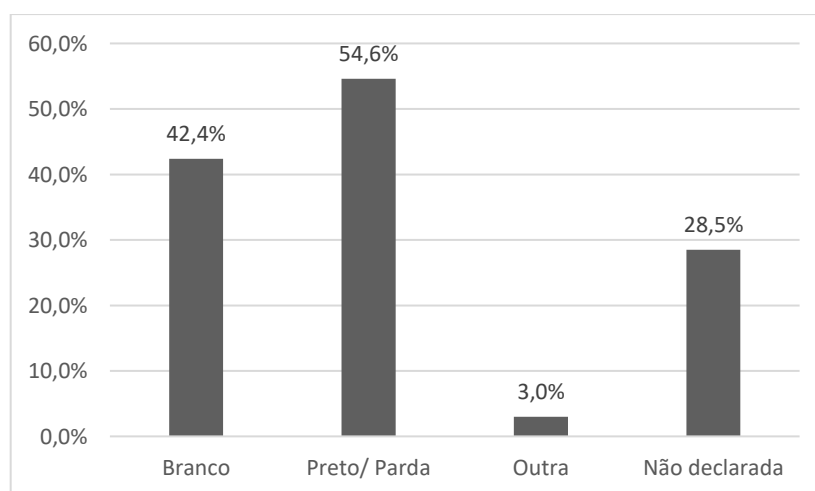
Fonte: Inep/Censo Escolar 2023

Figura 17 – Docentes com deficiências – Rede Municipal – Anos Finais – Brasil 2023.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2023.

Figura 18 – Docentes por cor/ raça – Rede Municipal – Anos Finais – Brasil 2023



Fonte: Inep/Censo Escolar 2023.

Os dados, disponíveis em plataforma digital¹⁴, apontam que no Brasil em 2023, docentes dos anos finais nas redes municipais de ensino eram na maioria mulheres, 63,5%, pessoas autodeclaradas pretas, 54,6% e pessoas sem deficiência, 99,56%. Ao observarmos os dados referente a todos os professores do Brasil em 2023, incluindo as redes públicas e privada, somente a categoria raça apresenta inversão com maioria autodeclarada branca, totalizando 55%.

O único docente que se auto identificou como negro(a) na pesquisa, declarou que durante sua vida escolar nunca sofreu racismo ou teve episódios de preconceito étnico considerando que sua negativa pode ter sido por falta de uma consciência ou compreensão à época. Com esta declaração percebeu-se a importância do letramento racial desde a infância para que pessoas negras possam reconhecer sua identidade, identificar os episódios de violências que lhes atravessam e buscar seus direitos de forma ativa e combativa.

No que se relaciona ao perfil profissional dos docentes, todos os professores apresentaram algum nível de especialização além da licenciatura exigida para o cargo.

Tabela 4 – Grau de escolaridade dos docentes

| Escolaridade | Quantidade |
|----------------------------|-------------------|
| Licenciatura | 0 |
| Especialização | 1 |
| Pós- graduação | 3 |
| Mestrado | 1 |
| Doutorado | - |
| Outros¹⁵ | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

¹⁴ Disponível em:
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhLiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGI5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>.

¹⁵ O docente sinalizou cursar Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Em relação ao tempo de docência, todos têm 16 ou mais anos de experiência docente, dos quais cinco entre os seis têm 10 ou mais anos trabalhados na Rede Municipal de Educação de Volta Redonda - SME-VR.

Tabela 5 – Tempo de docência geral e na Rede Municipal de Volta Redonda

| Anos de experiência | Geral | Rede Municipal de VR |
|----------------------|-------|----------------------|
| Menor de 6 | - | - |
| Entre 6 e 10 | - | 1 |
| Entre 10 e 16 | - | 1 |
| Entre 16 e 20 | 3 | 3 |
| Mais de 20 | 3 | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A pesquisa revelou tratar-se de um grupo de profissionais experiente e já instruídos quanto ao currículo da disciplina nas suas potencialidades e fraquezas. Também foi possível inferir, a partir do tempo de docência, que estes profissionais foram alunos da educação básica e do ensino superior antes a promulgação da Lei 10639/03 e, dessa forma, o primeiro contato escolar com a história do negro no Brasil se deu pelo olhar eurocêntrico das teorias raciais do século XIX. Nesta perspectiva, estes professores são pessoas e profissionais que para aplicarem uma educação antirracista necessitaram ou necessitam desconstruir os saberes adquiridos a partir da formação acadêmica mínima necessária para o cargo.

Quando perguntados sobre o ano de escolaridade em que lecionaram durante o ano de 2023, houve o grupo se dividiu ao meio, em que uma parte dos profissionais atendeu somente um determinado ano de escolaridade e a outra parte lecionou para mais de um ano de escolaridade durante o ano de 2023. Em um dos casos, o profissional atendeu a três diferentes anos de escolaridade durante o mesmo ano.

Tabela 6 – Ano de escolaridade atendido em 2023.

| Professores | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|-------------|--------|--------|--------|--------|
| P1 | | | | x |
| P2 | x | x | x | |

| | | |
|-----------|---|---|
| P3 | | x |
| P4 | x | x |
| P5 | x | |
| P6 | x | x |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Na rede observada é comum que o profissional atenda a diversas turmas numa mesma escola pequena, que tem menos de quatro turmas por ano de escolaridade no mesmo turno, essa diversificação pode também ocorrer em virtude da verticalização do horário do professor (atendimento em dois ou três turnos no mesmo dia da semana), porque o profissional ocupa duas matrículas na rede de ensino, ou pela dobra da carga horária em regime de dupla regência¹⁶ entre outros fatores. Fato é que, ao ter mais de um ano de escolaridade para atender, o professor precisa dividir seu tempo de pesquisa entre assuntos distintos para o planejamento e, até agosto de 2023, esses profissionais não tinham a carga horária prevista para planejamento respeitada pelo governo municipal e pela SME-VR.

Sintetizando as informações apresentadas acima, o Quadro 3 detalha e identifica o perfil dos participantes.

Quadro 3 – Perfil detalhado dos docentes

| Sigla | Gênero | Raça/etnia | Escolaridade | Tempo Geral de magistério | Tempo magistério em VR | Ano de escolaridade atendido em 2023 |
|--------------|---------------|-------------------|---------------------|----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------|
| P1 | Masc. | Branco | Mestrado | + de 20 anos | + de 20 anos | 9º ano |
| P2 | Masc. | Branco | Pós-graduação | 16 a 20 anos | 6 a 10 anos | 6º, 7º e 8º ano |
| P3 | Fem. | Branca | Pós-graduação | + de 20 anos | 11 a 15 anos | 8º ano |
| P4 | Masc. | Negro | Especialização | 16 a 20 anos | 16 a 20 anos | 7º e 8º ano |
| P5 | Masc. | Branco | Mestrando | 16 a 20 anos | 16 a 20 anos | 6º ano |
| P6 | Fem. | Branca | Pós-graduação | + de 20 anos | 16 a 20 anos | 6º e 7º ano |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

3.2.2 Visões sobre racismo e antirracismo na educação

A pesquisa encaminhou-se para a verificação das opiniões sobre racismo e antirracismo na educação. No início do ano letivo de 2023, todos os professores da rede, foram convidados

¹⁶ Aumento da carga horária além da regular para cobrir déficit de profissionais. Em Volta Redonda o limite para este aumento é o de até 100% de sua carga horária.

a participar de um momento de formação quando esta foi a temática. A pergunta inicial desta seção trouxe a lembrança daquele dia que contou com palestras, em tom de conversa, com profissionais de diferentes áreas, conduzidas pela implementadora da disciplina História para os anos finais, a professora Silvana Nunes.

Os participantes foram unânimes ao concordar que o racismo se faz presente na sociedade brasileira e ao discorrerem sobre o tema utilizam os conceitos ‘racismo estrutural’, ‘racismo institucional’ e a expressão ‘racismo velado’.

Você acredita que o racismo está presente na sociedade brasileira?

“Genocídio da juventude negra.” (P1).

“Ainda dentro dos modelos, institucional e velado.” (P2)

“Analisando toda a estrutura social, econômica e política percebemos a ausência dos negros.” (P3)

“O racismo enquanto algo estrutural é fator de consolidação das desigualdades e as injustiças (sic) sociais está presente em nossa sociedade e de forma institucionalizada, seja no cotidiano ou em setores determinados de nossa sociedade.” (P4)

“Vivenciamos o chamado racismo estrutural percebido na sociedade brasileira.” (P5)

“O racismo é evidente nos dados sobre desigualdades sociais, violência, escolarização, desemprego, evasão escolar, encarceramento, intolerância religiosa, padrões de beleza, conteúdos escolares etc.” (P6)

Dentre os diferentes apontamentos que poderiam ser realizados a partir destas respostas, escolheu-se apontar inicialmente que o grupo que aceitou participar da pesquisa apresenta ideias que corroboram com a discussão pretendida nesta dissertação, a maior parte demonstrou mínimo entendimento do conceito de racismo e dos prejuízos acarretados por este na sociedade brasileira. É possível que haja dentre os professores de História da rede municipal profissionais que pensam de maneira diferente, que defendem que o racismo não existe na sociedade brasileira e que optaram por não participar desta pesquisa ao não responderem ao questionário e, por isso, este trabalho não conseguiu discutir e analisar tais pontos de vista.

É interessante observar que, com exceção do P4, único participante negro, que utiliza o verbo na terceira pessoa do plural e se coloca dentro da situação como "vivenciamos", os outros participantes apontam a existência do racismo numa perspectiva mais ampla, mantendo uma distância entre eles e a prática. Essa variação, nas maneiras de transmitir suas respostas, revela diferentes posicionamentos e sensibilidades em relação ao tema.

A fala do P2 *"Ainda dentro dos modelos, institucional e velado"* chamou a atenção por trazer o termo velado e evidenciar um discurso ainda presente na sociedade brasileira de que o racismo brasileiro é disfarçado sob um aparente convívio cordial diante a miscigenação, ou seja, expõe o discurso da democracia racial como aponta Abdias do Nascimento.

à base de especulações intelectuais, frequentemente com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito da democracia racial; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (NASCIMENTO, 1978, p.41).

O apontamento feito por este professor de que o racismo opera nas instituições disfarçadamente e dentro de um modelo que diferencia o Brasil do restante do mundo é para muitos a justificativa que os leva a verbalizar a não existência do racismo, mesmo diante de episódios explícitos e cotidianos contra as populações negras e indígenas.

Todos os participantes apontaram vivenciar situações de racismo dentro das escolas em que estão inseridos, entre os diferentes grupos que diariamente frequentam a instituição. Foram unânimes ao observar tais situações entre os alunos e discorreram sobre as práticas discriminatórias, classificadas por eles em diferentes tipificações de racismo; comunicando, desde modo, que a escola, enquanto instituição é um espaço em que a ideologia racista opera tal qual na sociedade em que está inserida.

Em sua vivência escolar, você observa situações de racismo e/ou preconceito com base na cor ou etnia entre os alunos?

- *“Uma jovem negra do 9º ano, afirmando que só namora branquinho. (P1)*
- *“A reprodução de que escutam em casa (P2)”*
- *“As brincadeiras e deboches. Falas do tipo “ele não liga”. (P3)*
- *“Como falamos, muitas vezes a situação ocorre de forma natural, sendo cotidiana, ultrapassando o censo da consciência, o que precisa ser mudado pela prática escolar.” (P4)*
- *“Existem alunos (as) que se sentem inferiores por serem negros, no tocante a cor de pele, capacidade cognitiva, aparência pessoal e perspectivas de futuro. Neste ano na escola na qual leciono, alguns alunos tiveram um comportamento bastante preconceituoso com relação a algumas professoras negras, com falas depreciativas, apesar de chamar atenção das turmas para estas questões antirracistas durante as aulas de história. Situação crônica infelizmente.” (P5)*
- *“Racismo recreativo e racismo religioso são os mais presentes. (P6)”*

A prática discriminatória foi indicada como algo que se aprende a partir da família, que geralmente é o primeiro grupo em que as pessoas se socializam, e que pauta as escolhas de cada indivíduo, incluindo as relações.

A utilização do termo “racismo recreativo” e “racismo religioso” pelo docente P6, indicando situações em que a opressão se dá pelo uso do humor e por ataque de ódio a determinadas religiões, evidencia que enquanto produto político e histórico, a prática racista opera por diversos caminhos e com diferentes roupagens. A Constituição Brasileira de 1988, lei magna da nação brasileira, indica que todos são iguais juridicamente, assegura a liberdade de cultos religiosos a todos e classifica o racismo como crime inafiançável e imprescritível, embora isso não seja suficiente para que a prática do racismo deixe de ocorrer nas instituições públicas brasileiras.

Destaca-se, por último, a fala do docente P5 que inicia sua resposta sobre a presença de práticas discriminatórias entre os discentes apontando alunos negros que demonstram se sentir inferiores com base na cor da pele; e expondo que esta sensação os limita no dia a dia e inclusive pode ser um fator limitante das possibilidades de um futuro. Cabe salientar que,

enquanto estrutura na qual a sociedade brasileira é forjada, o racismo está na vida de todos e perpassa a todos: brancos, negros, amarelos e indígenas. Pessoas negras, neste caso os alunos, são expostas sistematicamente a um sistema de signos e representações que as informam que o negro é inferior no que diz respeito à beleza, à capacidade cognitiva dentre outros aspectos e, por isso, como qualquer outro, acreditam e reproduzem tal discurso.

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. Se boa parte da sociedade vê o negro como suspeito, se o negro aparece na TV como suspeito, se poucos elementos fazem crer que negros sejam outra coisa a não ser suspeitos, é de se esperar que pessoas negras também achem negros suspeitos, especialmente quando fazem parte de instituições estatais encarregadas da repressão, como é o caso de policiais negros (ALMEIDA, 2019, p.43).

Neste âmbito é extremamente importante o papel da escola, dos professores e demais funcionários na quebra desta mensagem insistente ofertada para todos e não só para os não negros. Como espaço de difusão de saberes, está na escola valiosa oportunidade de construir uma nova imagem social do negro brasileiro, bem como a imagem que cada discente negro faz de si mesmo baseado no passado deste grupo. Parafraseando Lélia Gonzales, “não se nasce negro, torna-se” já que ser socialmente negro é uma experiência relacional que apresenta diferenças em cada localidade.

O mesmo docente concluiu sua resposta revelando situações de discriminação de alunos para com professoras negras, evidenciando que mesmo com reflexões durante as aulas de História, a situação discriminatória persistiu; acreditar desta forma, foi possível entender que, diante destas situações, as medidas precisam ser tomadas por toda a Unidade Escolar (UE). As reflexões precisam e devem partir de todos os membros da equipe pedagógica e ser ofertada não só aos alunos, mas a toda a comunidade escolar, tendo o entendimento de que formar pessoas antirracistas levará tempo. A ideia de que uma conversa resolve pode gerar desânimo e desistência, é preciso recordar que não se substitui uma estrutura tão firme da noite para o dia apenas com palavras; para além da reflexão a situação exige a aplicação de medidas legislativas cabíveis já que racismo é crime.

A pergunta sobre situações discriminatórias e racismo se repetiu, mas desta vez os professores deveriam identificar práticas racistas dos demais funcionários da UE e somente um professor sinalizou não observar neste grupo tais situações.

Em sua vivência escolar você observa situações de racismo e/ou preconceito com base na cor ou etnia entre os funcionários (todos aqueles que trabalham na escola, inclusive os professores)?

- *“Há docentes que não possuem consciência crítica e social de seu papel.” (P1)*
- *“Acredito que pela maturidade não se aplica externamente e nem ao ambiente escolar.” (P2)*
- *“Já presenciei várias vezes as frases ridículas (inveja branca, neguinho, referência a alunos enfatizando a cor).” (P3)*
- *“Principalmente entre professores e equipe técnica da escola. Não somente questões de raça e gênero são colocadas de forma discriminatória, a escola não está preparada para acordar tais temas e pouco movimento se visualiza para mudança deste contexto.” (P4)*
- *“Percebi falas depreciativas com relação a algumas professoras negras na escola, como mencionado anteriormente.” (P5)*
- *“Racismo recreativo, religioso e institucional, não incluindo funcionários que não são professores, a maioria negros, nos debates e decisões institucionais.” (P6)*

Diante de tais questões observou-se que os profissionais da educação são indivíduos que foram educados por diferentes instituições e reproduzem em suas práticas as ideologias sociais. Utilizam expressões racistas, escolhem seus afetos, entre os pares e não pares, baseados em preconceitos raciais e desta forma discriminam pessoas negras fazendo com que o ambiente escolar se torne um ambiente não afetivo e não acolhedor para este grupo; estes dados contribuem inclusive para que tais profissionais se dediquem menos ao sucesso estudantil das pessoas negras.

Outro ponto importante de ser revelado nestes apontamentos é o fato de a prática racista estar ligada à maturidade, como aponta o P2, ou à posição dentro da instituição, como aponta P4 e P6, que aponta para uma proposição de que racismo está ligado ao poder. A relação entre racismo e poder é profundamente intrincada e a posição em que cada sujeito se encontra dentro da instituição pode influenciar a percepção e a perpetuação de práticas

racistas. O poder, muitas vezes, está no cerne dessas dinâmicas, moldando quem tem voz, quem é ouvido e quem é marginalizado.

Tal situação se repetiu nos relatos sobre situações de racismo entre funcionários e alunos. Dos seis entrevistados, apenas o docente P5 indicou não presenciar tais práticas, mas ao ser solicitado a comentar, entrou em contradição apontando circunstâncias em que professoras passaram por situações de racismo e preconceito.

Em sua vivência escolar você observa situações de racismo e/ou preconceito com base na cor ou etnia entre os funcionários e os alunos?

- *“Termos racistas, piadas, posturas.” (P1)*
- *“Dedemcia’ (sic) de apenas observar que os cargos dos serviços gerais são geralmente ocupados por negros, os próprios alunos apontam isso.” (P2)*
- *“Já ouvi o seguinte comentário: a escola está mais calma porque tem menos alunos negros.” (P3)*
- *“A escola é uma amostra da sociedade, então as tensões e comportamento consolidados na sociedade, são expressados na escola.” (P4)*
- *“Foi percebido situações de racismo e preconceito com relação a algumas professoras.” (P5)*
- *“Como parte do racismo estrutural.” (P6)*

Fica evidente que práticas racistas ocorrem em todas as relações já que na escola, como aponta o docente P4, estão todas as questões que permeiam a sociedade e entre elas o racismo.

Diante o relato da docente P3 foi possível perceber que o negro é visto como aquele que agita e, ou, perturba o ambiente escolar, tendo sido o menor número de alunos negros o motivo apontado para que a escola estivesse mais calma. Ao consultar o dicionário *online* Michaelis¹⁷ de Língua Portuguesa em 2024, definições como “que inspira medo ou pavor; tenebroso” são encontradas para definir negro. As duas visões apresentam óbvia ligação com a imagem estereotipada construída ao longo da história brasileira, sobre este grupo, que gera efeitos desastrosos para toda a população. Tem sido cada vez mais comum observar nas redes sociais e em telejornais episódios nos quais pessoas negras são consideradas ameaças mesmo nas

¹⁷ Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/negro/#:~:text=Dicion%C3%A1rio%20Brasileiro%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa&text=1%20Que%20tem%20a%20cor,ficaram%20negras%20com%20a%20fuma%C3%A7a.>

situações em que elas são vítimas, como ocorreu no dia 17 de fevereiro de 2024 em Porto Alegre: um homem negro levou uma facada de um homem branco e quando a polícia chegou ao local o homem negro, reconhecido por quem estava no local como vítima, recebeu tratamento violento e diferente do seu agressor.

Em cerca de dez minutos, duas viaturas chegam e Renato Borges começa a gravação. "Quando a polícia desceu, a gente ficou gritando para dizer que o agressor era o homem branco, que estava com uma faca. A polícia nem sequer parou ele, foi direto na vítima tentando revistá-la. O Éverton estava nervoso e perguntou: Por que estão está fazendo isso?" Renato classificou a abordagem como "muito violenta". As imagens que circulam nas redes sociais mostram a ação dos agentes. Um policial puxa a camiseta de Éverton, que diz "o errado é ele", e aponta para o homem branco sem camisa. "Me larga", pede. O agente, então, coloca-o contra a parede. Outros policiais se aproximam. Ao menos três tentam imobilizá-lo. "O cara tentou me matar", grita o motoboy. Enquanto isso, as pessoas em volta repetem para os policiais: "Ele é a vítima", "calma" e "isso é racismo". Os agentes continuam segurando o homem negro contra a parede. Segundo Renato Borges, o homem branco volta ao apartamento enquanto os agentes imobilizam Éverton. Ele troca de roupa e só desce novamente quando mais viaturas chegam e ele é convocado por outros policiais. "Desceu e foi calmamente conduzido à viatura (ESTADÃO, 2024).

A escola, como instituição social, representada nesta pesquisa pelos indivíduos que a estruturam, reproduz tais comportamentos tratando as pessoas negras, sejam alunos, professores ou demais funcionários, de maneira desigual e excludente; estas práticas consequentemente prejudicam o desempenho destas pessoas e se revela a escola como mais um espaço não afetivo de convivência. Poucos, dentre os que podem, escolhem permanecer nela. A esta afirmação cabe adicionar os dados de reprovação, distorção idade série e abandono escolar nas escolas públicas municipais e estaduais de todo o Brasil, publicados em relatório pela UNICEF (2019, p.3) com informações do Censo Escolar de 2018. Dos 2.620.339 reprovados as “populações preta, parda e indígena têm entre 9% e 13% de estudantes, enquanto entre brancos esse percentual é de 6,5%. Os meninos têm uma probabilidade 64% maior de terem repetido de ano do que as meninas.”

O relatório ainda destaca que:

A população indígena é proporcionalmente mais afetada pela distorção idade-série no recorte cor/raça, com 41% dos alunos enfrentando essa situação. Pretos têm uma probabilidade 67% maior do que brancos de estarem em distorção idade-série. (...) Metade dos alunos que abandonaram a escola são pretos ou pardos. Mais de 453 mil pretos e pardos abandonaram escolas estaduais e municipais em todo país em 2018. Eles estão entre os mais de 910 mil estudantes que deixaram as escolas (UNICEF, 2019, p.10).

Os registros demonstram a necessidade de educar os profissionais da educação acerca da temática, pois para ter prática antirracista é necessário ser antirracista.

Outro enfoque relevante frente às respostas analisadas é de que o racista é sempre o outro. Inicialmente as perguntas convidaram os participantes a relatar o que observam, e em nenhum dos casos os sujeitos se inseriram na análise. Tal fato trouxe à recordação os dados revelados pela pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” realizada em 2023 pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) sob encomenda do Instituto de referência Negra Peregum e pelo projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) que aponta o paradoxo brasileiro em que “81% concordam totalmente ou em parte que o Brasil é um país racista, mas apenas 11% afirmam que têm atitudes ou práticas racistas.” (IPEC, 2023, p.11 e 14). De maneira subjetiva foi possível observar nesta pesquisa o mesmo paradoxo, uma vez que todos observam o racismo sem a ele servir ou pertencer, embora ele seja observado na postura do outro.

No entanto, a conscientização sobre o racismo é fundamental para promover mudanças efetivas. Reconhecer nossos próprios preconceitos e contribuições para a perpetuação do racismo é um passo importante para construir uma sociedade mais igualitária e justa.

Houve novamente unanimidade entre os professores entrevistados no que diz respeito à compreensão da importância de discussões acerca do tema na educação, com o entendimento de que tal prática é parte necessária para uma educação que promova o desenvolvimento social sem a perpetuação das desigualdades.

Você entende como importante as discussões sobre este assunto (educação antirracista) em suas aulas de história?

- *“Abordo constantemente a histórica exclusão social dos afrodescendentes, e as consequências advindas desse processo.” (P1)*
- *“A conscientização de seu lugar no ambiente que se encontra inserido.” (P2)*
- *“Precisamos combater o racismo (principalmente o "racismo recreativo") muito presente em sala de aula para "educar" o olhar de nossos alunos que percebem a desigualdade como coisa natural na sociedade. Não a entende relacionada à raça”. (P3)*
- *“Tudo que se evidencia em uma sociedade precisa ser colocado para discussão e compreensão, para que resultados sejam estabelecidos e medidas adotadas para desenvolvimento social.” (P4)*
- *“Muito importante a educação antirracista nas aulas de história como desconstrução dos padrões ‘racialistas’ mantidos nas relações sociais da sociedade brasileira.” (P5)*
- *“A maioria dos discentes é negra, a maioria dos docentes é gestoras é branca. As normas e conteúdos são decididos por docentes e gestores brancos, ignorando desejos e necessidades da comunidade negra. Os conteúdos, apesar do cumprimento (quando cumpre) às leis 10.639 e 11. 945, permanece eurocêntrico. Se o racismo é tão presente, o antirracismo deve ser ainda mais.” (P6)*

A resposta da docente P6 problematiza as relações de poder, enfatizando que normas e decisões são criadas por pessoas brancas que nesta sociedade ocupam locais de privilégio e decidem sem observar as necessidades do outro grupo interessado. No âmbito escolar, gestores sua em maioria brancos, e docentes ocupam tais locais de privilégio.

É interessante observar como os entrevistados reagem à inquirição que os coloca no centro da observação. Apenas os participantes P1 e P3 responderam de forma objetiva à questão, enquanto outros pareceram demonstrar certo distanciamento ou excesso de cuidado ao redigir suas respostas.

O tema do racismo é, sem dúvida, sensível e complexo. Alguns podem considerá-lo insuperável, enquanto outros veem sua discussão como crucial. O desconforto manifestado pelos entrevistados, mesmo por aqueles que reconhecem a importância do tema, reflete a delicadeza e a profundidade dessa questão.

Os professores foram então questionados se conseguiriam aplicar a prática antirracista em suas aulas de História, e foram convidados a discorrer sobre isso. Todos indicaram aplicar e alguns exemplificaram suas ações.

Você entende como possível aplicar uma educação antirracista em suas aulas de história? Fale mais a respeito:

- *“A questão do racismo está presente nas abordagens crítico-social dos conteúdos e trabalhos propostas como a confecção da linha do tempo do navio tumbeiro até o genocídio dos jovens negros e periféricos do Brasil de hoje. Estimulo debates sobre a construção histórica do preconceito racial e como ele se manifesta, em nosso inconsciente coletivo.” (P1)*

- *“Levantando e falando sobre o temos e sobre os protagonistas da história nacional e mundial.” (P2)*

- *“Propondo atividades que relacione o passado ainda muito presente. Textos, imagens que os leve a refletir.” (P3)*

- *“Apesar de não ser muito favorável ao termo, acredito que o objetivo a ser almejado com tal educação, pode e deve ser colocada em prática nas aulas, visto a atual sociedade está debatendo a matéria, torna do necessária a aplicação sistemática pela escola de estratégias para conscientização da população, buscando mudanças ideológicas a longo prazo.” (P4)*

- *“Podemos aplicar atividades didáticas estratégicas para conscientização desta problemática utilizando várias possibilidades na relação ensino e aprendizado.” (P5)*

- *“Primeiramente, é preciso e possível descolonizar-me diariamente, aprender a ouvir, aprender a aprender com a comunidade para a qual trabalho. É preciso é possível modificar a ótica sobre a realidade histórica, evidenciando e valorizando o protagonismo negro; valorizar mais a história da África do que a da Europa etc.” (P6)*

Eles demonstraram que a partir da abordagem dada é possível discutir os contextos históricos atuais promovendo aos estudantes reflexões sobre o passado presente e as representações que indiquem novas possibilidades para além do estereótipo já criado. A docente P6 ainda aponta a necessidades de práticas que coloquem o aluno e a comunidade em local de evidência dentro do processo de ensino/aprendizagem, valorizando os diferentes saberes que adentram a escola e que não são reconhecidos.

A escola e o conhecimento ofertados por ela precisam estar a serviço de toda a sociedade e neste caso, observando critérios de raça e gênero na sociedade brasileira, a educação deve ser

realizada de maneira a celebrar quem são seus membros enquanto povo. Não há sentindo em perpetuar um modelo eurocêntrico no país com maior número de pessoas negras fora do continente africano.

É interessante ressaltar que a elaboração das perguntas nesta seção visa ir além do explícito, explorando a relação entre o docente e a temática. Gradualmente, a observação foi direcionada para a persona do docente em sua prática. Com isso, observou-se que a maioria deles apresenta dificuldade ou desconforto em reconhecer e apontar contextos.

A participante P6 se destaca por reconhecer sua própria posição, a branquitude, na construção do racismo e na luta antirracista. Esse reconhecimento é fundamental para promover uma reflexão crítica e contribuir para a transformação social.

Ao discorrerem sobre a prática antirracista vê-se um efetivo apelo direto dos docentes para que os conteúdos abordem a história negra e isso permite apontar que nestes olhares somente os negros permanecem racializados, ocupando o lugar de ser o outro enquanto os brancos continuam a ocupar o lugar de humanidade padrão. Outro dado percebido foi uma tendência de compreender a prática como um ajuste de conteúdo, sem antes permear a percepção da posição de privilégio ocupada pela branquitude e questioná-la. Antes de ajustar os conteúdos ou adotar medidas, é crucial questionar essa posição e refletir sobre como ela influencia as percepções, atitudes e ações de cada indivíduo.

A luta contra o racismo requer uma conscientização constante e um compromisso ativo em dismantelar essas estruturas. Isso envolve não apenas reconhecer o racismo, mas também questionar os próprios preconceitos e contribuições para a perpetuação desse sistema.

A maioria das respostas dadas foram genéricas e expuseram o medo de errar: eram politicamente corretas e isso gera a impressão de serem respostas de pessoas que não vivenciam a situação. Existe um comprometimento em não se comprometer, mesmo num questionário anônimo. Traço talvez que marca uma não identificação ou medo de perseguição. A fala desses professores não os coloca como atores da transformação, mas os apresenta como elementos que contribuem para a manutenção do *status quo*, ainda que de forma passiva.

3.2.3 Enfoques sobre o negro no material didático.

Os professores foram arguidos sobre o material didático que utilizam em suas aulas com o objetivo investigativo de enumerar quais personagens da história brasileira, que se enquadram na categoria homem negro, foram apresentados por eles em suas aulas no decorrer do ano letivo.

Reconhecendo as inúmeras dificuldades para as escolas públicas em relação à diversidade de materiais e recursos didáticos, além das amplas diferenças entre uma unidade e outra estabelecidas pela localidade e realidade social na qual estão inseridas, por se tratar da rede municipal de Volta Redonda, escolheu-se dar maior relevância ao material presente em todas de maneira igualitária, o livro didático.

Como observado anteriormente, o livro didático é uma escolha da equipe técnica e pedagógica da escola dentre as obras disponibilizados pelo FNDE. No tempo em que se desenrolou esta investigação a coleção utilizada na referida rede era a “Vontade de Saber História”, dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini, produzida pela editora Quinteto no ano de 2018 e escolhida em 2019, por um processo realizado em duas etapas. Primeiro a escolha se deu entre os docentes da disciplina nas escolas, a partir das análises das coleções disponibilizadas. Esta primeira fase foi organizada de maneira independente por cada U.E respeitando a autonomia das equipes e as diferentes realidades. Depois, em reunião de área com a implementadora e todos os docentes com expediente naquele dia e horário, houve um momento para discussões e considerações acerca das características de cada coleção, espaço para a defesa de ideias e por último uma votação aberta.

Ao serem questionados se participaram deste processo, quatro dos seis docentes afirmaram que sim e quando perguntados se o livro escolhido foi uma boa escolha, houve uma divisão exata entre eles, três concordaram e três discordaram.

Para melhor apresentar, as opiniões foram divididas em positivas, daqueles que acreditaram ter sido uma boa escolha, e negativas, daqueles que não acreditaram ter sido uma boa escolha.

O livro didático utilizado na rede atualmente (2023), pelos alunos do ensino fundamental II é o Vontade de Saber História, dos autores Marco Pellegrini, Keila Grinberg e Adriana Machado Dias, da editora FTD. As perguntas a seguir tem como referência este livro.

Você participou da escolha do livro didático, em 2019?

Positivas

- *“Apesar de achar as propostas de atividades um pouco "rasas", consigo utilizar os textos de apoio para debates e demais atividades que costumo preparar para completar.” (P3)*

- *“Considerando ser uma rede, a escolha impacta muitos direcionamentos de organização da mesma, por isso importante a escolha democrática dos livros e o estabelecimento de critérios que possam fundamentar o motivo da escolha, assim como buscar atendimento, da melhor forma possível, o interesse de todos.” (P4)*

- *“De certa forma temos escolhido o livro didático que melhor possa abordar determinadas questões históricas na formação de um perfil crítico discente e de conhecimento humano. Ainda não temos o livro didático ideal que possa satisfazer efetivamente as nossas expectativas.” (P5)*

Negativas

- *“Há docentes de visão conservadora que reproduzem o discurso racista. (P1)*

Nem sempre prevalece a escolha de todos.” (P2)

- *“Já gostei do livro em período anterior. Entretanto, hoje consigo perceber que o mesmo pouco valoriza a agência(sic) do povo preto como sujeito da história, omite personagens negros fundamentais na história do Brasil, por exemplo.” (P6)*

Os docentes que defenderam que o livro escolhido pela maioria foi uma boa escolha apresentaram argumentos sobre o processo democrático da escolha de um único volume para toda a rede, observando que a escolha é pela melhor possibilidade dentre as ofertadas, não satisfazendo assim todas as expectativas dos docentes. A docente P3 destacou que considera as propostas de atividades do livro simples e que precisam de complementação, mas que os textos são utilizados para as propostas de debates.

Ao defender que a escolha por tal coleção não foi a melhor opção, foi apontado que a visão conservadora de outros docentes implica a reprodução de discursos racistas, evidenciando mais uma vez que para transformar a educação é necessário transformar o educador. Há clara necessidade de retomar assuntos sensíveis nas formações profissionais com um amplo debate a fim de ampliar os olhares de quem educa toda a sociedade. Neste sentido é interessante o

registro do P6 sobre a sua mudança de visão sobre o material utilizado, ele aponta que percebe hoje a ausência de personagens negros importantes da História do Brasil no material didático. Sua fala pode ser um sinal de que em algum momento, na busca por mais conhecimento, sua visão tenha se expandindo para as questões de raça, racismo e relações de poder na prática epistemológica dentro da escola por todos os atores: do sistema de ensino e do currículo.

Todos concordaram que o livro didático é um dos elementos que influenciam os alunos no autoconhecimento e na formação da própria identidade.

Você acredita que o livro didático é um dos elementos que influenciam os alunos no autoconhecimento e formação de identidade?

- *“Ainda é um recurso didático precioso em contemplar a crítica social dos conteúdos.” (P1)*
- *“Não como base única, porém auxilia.” (P2)*
- *“O livro precisa se enxergar naquilo que ele estuda. Principalmente na diversidade cultural africana que tanto contribui para o que se constituiu a sociedade brasileira.” (P3)*
- *“O livro enquanto material e recurso pedagógico, é meio de transmissão de saberes, o que o torna uma ferramenta que contribui para a formação dos indivíduos e direcionamento de abordagens.” (P4)*
- *“Pode possibilitar uma reflexão através das leituras e atividades didáticas do contexto histórico, político, cultural e econômico no qual estamos inseridos.” (P5)*
- *“Através dos conteúdos, da abordagem, das imagens e demais recursos utilizados, os (as) estudantes sentem-se, ou não, representados nos processos históricos, reconhecendo-se, ou não, como agentes históricos.” (P6)*

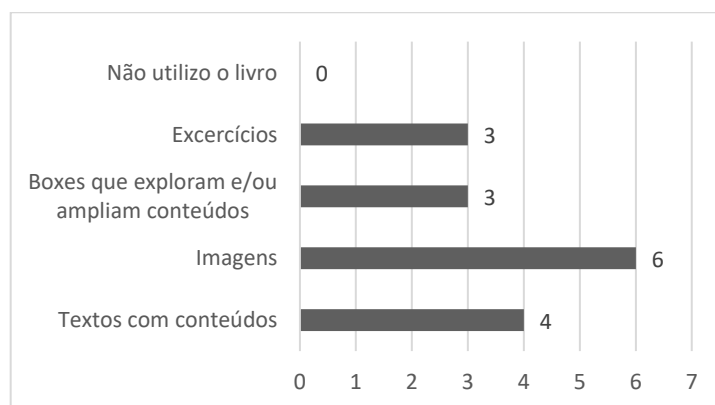
De modo geral, o livro é visto como um material precioso que oferece aos estudantes boa oportunidade de se sentirem incluídos ou excluídos dos contextos em que estão inseridos. Está entre um dos recursos pelos quais são difundidos os códigos que reproduzem significados e representações e que impactam diretamente no processo de construção, desconstrução e reconstrução contínuo daquilo que cada indivíduo é, de como enxerga o outro e de como existe e interage socialmente. O livro é local de divulgação de conhecimento e conhecimento é poder.

O conhecimento ligado ao poder não apenas assume a autoridade “da verdade”, como tem o condão de se fazer verdadeiro. Todo conhecimento, uma vez aplicado ao mundo real, tem efeitos reais, nesse sentido, pelo menos, “torna-se verdadeiro”. Conhecimento, quando usado para regular a conduta de outros, leva à constrição, à regulação e ao disciplinamento de práticas. (...) De acordo com Foucault, o que nós pensamos que “sabemos” em um período particular sobre, digamos, o crime, influencia como regulamos, controlamos e punimos os criminosos. O conhecimento não opera no vácuo. Ele é posto ao trabalho, por certas tecnologias e estratégias de aplicação, em situações específicas, contextos históricos e regimes institucionais (HALL, 2016, pp.88 e 89, grifos do autor).

Exemplificando a teoria de Stuart Hall a partir da categoria estudada neste trabalho, o que se aprende sobre o homem negro na História do Brasil, a partir de todos os veículos de transmissão de conhecimento, dentre eles o livro didático, regula a prática docente em relação a este grupo no dia a dia. Esta única maneira de apresentar o grupo aqui em questão, fabrica a ideia de que estas características são verdadeiras e fazem com que homens negros sejam tratados a partir desta única ótica que pode não ser a real. Além disto, este tratamento, repetido por inúmeras vezes, produz neste grupo consequências, dentre as quais a repetição dos comportamentos anteriormente indicados e os prejuízos físicos e emocionais.

Todos os docentes participantes informaram que utilizavam o livro didático em suas aulas, cinco utilizavam sempre (uma ou mais vezes por semana) e um utilizava em menor frequência, entre uma ou duas vezes por mês. Ao serem questionados sobre quais setores do livro seriam os mais utilizados e explorados em suas aulas, a unanimidade se deu pelas imagens, como mostra a figura 19.

Figura 19 – Setores do livro didático mais utilizados e explorados pelos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Indicaram também, em unanimidade, que viam a necessidade de complementar o conteúdo do livro didático utilizado e apontaram uma diversidade de estratégias que corroboram para a formação do pensamento crítico dos educandos.

Você sente necessidade complementar o conteúdo do livro? Fale mais a respeito:

- *“Sempre que quero abordar de maneira mais crítica, o conflito de classes”. (P1)*
- *“Pesquisando em outras fontes e no áudio visual.” (P2)*
- *“Sempre preparo atividades diversificadas (exercícios para aprofundar a leitura).” (P3)*
- *“O livro e recurso de apoio, assim sendo, deve ser complementado com outros recursos, outros direcionamentos, materiais, até mesmo para contraposição.” (P4)*
- *“Com informações complementares.” (P5)*
- *“Através de textos, vídeos, outros tipos de imagens, atividades, amplo informações e reflexões que considero fundamentais em uma educação antirracista.” (P6)*

Após sinalizarem como muito importante ou importante a presença de personagens históricos negros no livro, a investigação se encaminhou para responder diretamente à pergunta inicial deste trabalho: quem são os homens negros brasileiros nas aulas de história. Este levantamento foi realizado de maneira a listar todos os sujeitos negros apresentados, sem distinção de gênero e nacionalidade com a intenção de obter, diante da espontaneidade das respostas, a honestidade dos fatos. Eis as respostas:

Considerando a História do Brasil, aponte quais são os personagens históricos negros apresentados em suas aulas?

- *“Procuro falar do cotidiano de homens e mulheres pretas que construíram nossa história.” (P1)*
- *“Machado de Assis, André Rebouças, Zumbi entre outros.” (P2)*
- *“Zumbi, Luís Gama, Abdias do Nascimento, Milton Santos, Francisco José do Nascimento, José do Patrocínio.” (P3)*
- *“Temos grandes personagens negros na história, principalmente os voltados para o movimento abolicionista, mas gosto de fazer uso dos personagens da atualidade e do cotidiano dos alunos.” (P4)*
- *“Zumbi dos Palmares, Manuel Congo, André Rebouças, Machado de Assis, etc.” (P5)*
- *“Reis e rainhas africanos que resistiram à escravização moderna, Zumbi e Dandara de Palmares, Maria Felipa, Teresa de Benguela, Luiza Mahin, Luís Gama, Manuel Congo, Mariana Crioula, Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Rosa Parks etc.” (P6)*

Não foram consideradas as respostas analíticas, críticas, generalizadas ou evasivas para que pudessem responder de maneira objetiva a pergunta inicial.

Note-se que somente a docente P6 indica mulheres negras como personagens presentes em suas aulas, indicando a necessidade dos debates sobre gênero na abordagem histórica. Observa-se aqui que a categoria gênero é observada dentro da categoria raça, ou seja, dentro de um grupo negro apresentado aos alunos, as mulheres continuam invisibilizadas pela abordagem docente, como demonstra este recorte. Vale recordar aqui que este é um grupo majoritariamente masculino com mais de uma década de atuação como docente.

Para melhor organização e clareza dos sujeitos apresentados, foi elaborado um quadro com a síntese das respostas separando-os a partir do gênero pelos quais são historicamente reconhecidos.

Quadro 4 - Síntese dos personagens históricos negros apresentados nas pelos entrevistados

| GÊNERO | |
|----------------------|--------------------------|
| HOMEM | MULHER |
| Machado de Assis (3) | Dandara dos Palmares (1) |
| André Rebouças (2) | Maria Felipa (1) |

| | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| Zumbi dos Palmares (4) | Tereza de Benguela (1) |
| Luis Gama (2) | Luiza Mahin (1) |
| Abdias do Nascimento (1) | Mariana Crioula (1) |
| Milton Santos (1) | Carolina Maria de Jesus (1) |
| Francisco José do Nascimento (1) | Rosa Parks (1) |
| José do Patrocínio (1) | |
| Manuel Congo (2) | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Homens negros são a maioria dos sujeitos históricos negros apresentados pelos entrevistados e dentre eles percebe-se Zumbi dos Palmares como o mais citado, o que não surpreende, uma vez que este seja o personagem negro mais conhecido da História do Brasil. Claro reflexo do processo, ainda em andamento, de construção de Zumbi como um herói nacional e símbolo da luta negra pela liberdade. Surge assim a indagação, que não será neste momento respondida, de quais histórias sobre Zumbi são contadas, já que são variadas as narrativas sobre sua vida e feitos e que pela amplitude de sua representação tornou-se figura mítica.

O segundo sujeito mais apontado foi Machado de Assis, um dos maiores nomes da literatura brasileira e que está entre os sujeitos que tiveram suas representações branqueadas, como por exemplo suas fotografias. A imagem do autor como homem branco difundida ao longo dos anos ainda se faz presente no imaginário social e sua real imagem como homem negro ainda é pouco vista nos livros didáticos, textos e mídias.

Os três abolicionistas brasileiros que recebem maior destaque historiográfico também foram mencionados, Luiz Gama, André Rebouças e José do Patrocínio. Outro abolicionista lembrado foi Francisco José do Nascimento, também conhecido como Dragão do Mar.

Manuel Congo, citado duas vezes, se enquadra na história local porque foi líder da maior revolução de escravizados do Vale do Paraíba, na cidade de Paty de Alferes, durante período do ciclo do Café. Volta Redonda faz parte do Vale Paraíba e seu território fez parte deste ciclo econômico.

Abdias do Nascimento e Milton Santos, os únicos representantes dos homens negros que viveram durante séculos XXI, foram unicamente apontados pela mesma docente, a P3. É preciso relembrar que ela indicou anteriormente ser pós-graduada, que justifica seu repertório amplo, e que leciona apenas para um ano de escolaridade, o que amplia seu tempo de pesquisa e planejamento.

Todos os sujeitos apontados têm notória participação em processos históricos brasileiros inseridos no currículo escolar.

Para expandir a observação, o quadro 05 foi construído, cruzando o período de vida dos sujeitos citados com os períodos históricos da política brasileira e organizados conforme o ano de escolaridade a partir das habilidades indicadas pela BNCC.

Quadro 5 - Sujeitos históricos apresentados e períodos históricos

| Sujeito Histórico | Vida e morte | Período histórico | Ano de escolaridade de acordo com a BNCC |
|------------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|
| Zumbi dos Palmares | 1655- 1695 | Colônia | 7º ano |
| Luis Gama | 1830-1882 | Império | 8º ano |
| Manuel Congo | Morte em 1839 | Império | 8º ano |
| André Rebouças | 1838-1898 | Império/ República | 9º ano |
| Machado de Assis | 1839-1908 | Império/ República | 8º/ 9º ano |
| Francisco José do Nascimento | 1839-1914 | Império/ República | 9º ano |
| José do Patrocínio | 1853-1905 | Império/ República | 9º ano |
| Abdias do Nascimento | 1914-2011 | República | 9º ano |
| Milton Santos | 1926-2001 | República | 9º ano |

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A maior parte dos sujeitos apresentados se enquadram nos conteúdos do 9º ano, porém foram apontados em sua maioria pelo menor número de professores. No que tange ao período histórico atual, vê-se a presença dessas personalidades diminuir nas salas de aulas, fato que corrobora com o apagamento desses corpos.

Foi solicitado aos entrevistados que apontassem, diante dos nomes citados por eles, quais não estavam presentes no livro didático utilizado.

Quais destes personagens, citado na questão anterior, NÃO estão no livro didático:

- *“Como falado, procuro falar e contextualizar o povo preto, dentro das contradições e conflitos sociais de nossa história, sem valorizar ações sociais, até por que, há uma visão romântica dos protagonistas negros abordados, como é o caso de Zumbi.” (P1)*
- *“Machado e André Rebouças.” (P2)*
- *“Milton Santos e Abdias;” (P3)*
- *“Os livros didáticos ainda tem o caráter narrativo, mas temos mudanças significativas, muitos trazem vínculos com as mudanças do paradigmas da sociedade e da educação.” (P4)*
- *“Os livros didáticos poderiam dar mais visibilidade as demais personalidades negras brasileiras através dos tempos, valorizando a nossa ancestralidade como sujeitos históricos importantes na História do Brasil.” (P5)*
- *“Com exceção de uma rainha africana do século XVI (não me recordo o nome), Zumbi e Machado de Assis, Rosa Parks, todos os demais não estão no livro. Apenas a rainha africana tem sua imagem representada.” (P6)*

Apontaram que Machado de Assis, André Rebouças, Milton Santos, Abdias do Nascimento, Luis Gama e Manuel Congo não aparecem no livro do ano de escolaridade para o qual foram apresentados. Foi percebida uma irregularidade quanto à presença ou não de Machado de Assis no livro didático diante das respostas dos docentes P2 e P6. Ambos lecionam para o 6º e o 7º anos de escolaridade e somente a P2 leciona também para o 8º ano, ano em que o contexto estudado seria o mesmo vivido por Machado podendo ser este o ponto de discordância das respostas.

Ao serem questionados sobre as informações dos personagens negros brasileiros que citaram e que estão no livro didático, somente um docente, a P3, dentre os seis entrevistados, considerou a abordagem oferecida como suficiente para suas aulas. Por fim foram convidados a discorrer sobre o assunto.

Sobre os personagens negros que você apresenta em sua aula e que ESTÃO no livro didático, você considera ser suficiente para a compreensão dos alunos sobre o fato histórico o texto explicativo e imagens apresentados? Fale mais a respeito:

- *“Procuro levar questões atuais para a aula.” (P1)*
- *“Superficial.” (P2)*
- *“Costumo chamar a atenção dos alunos para a ausência dos negros em determinados fatos trabalhados. Este ano fiz uma proposta de trabalho e eles me surpreenderam. Pedi que pesquisassem intelectuais brasileiros e trouxessem para apresentar aos colegas. Especifiquei que queria intelectuais porque a mídia quando destaca o negro geralmente é no esporte, reforçando o físico negro. E trouxeram muita informação bacana.” (P3)*
- *“Pois para o conhecimento de consciência não basta apenas ler as linhas e entrelinhas, é necessária uma construção histórica, social e individual, na qual a mediação do professor tem grande importância.” (P4)*
- *“Acredito que deveríamos contextualizar melhor a relação destes personagens negros com o contexto histórico vivenciado e com a articulação das mais variadas fontes históricas para dar sentido ao que os alunos estão estudando, principalmente na relação do passado com o presente, permitindo compreender que as interações humanas através da história acarretam padrões de comportamentos sociais que se evidenciam ainda no racismo e preconceito racial percebidos na sociedade brasileira em que vivemos. Muito importante uma educação antirracista nas escolas e no respeito a toda diversidade cultural. Avante!” (P5)*
- *“Machado de Assis, por exemplo, é citado sobre a literatura no Segundo Reinado. Mas não há imagem, nem menção sobre ser negro e sobre o protagonismo negro em suas obras.” (P6)*

Em maior número, a abordagem dada para tais sujeitos no livro didático utilizado foi considerada superficial, exigindo dos docentes a complementação dos conteúdos com o auxílio de outros elementos de suporte pedagógico.

A questão da discordância sobre a presença de Machado de Assis apresentada anteriormente ficou mais evidente com o complemento da resposta da docente P6. Ela sinaliza que o sujeito é mencionado no capítulo referente ao Segundo Reinado brasileiro, conteúdo direcionado ao 8º ano de escolaridade e provavelmente não aparece nos livros dos 6º e 7º anos como indicando pelo P2. A docente P6 ainda aponta que a menção ao sujeito é realizada sem

imagens e sem mencionar o fato de ele ser negro, que seria uma oportunidade de evidenciar o protagonismo de homens negros na construção histórica do Brasil.

Os docentes também indicaram a necessidade de uma leitura para além das presenças que são identificadas no material didático e de uma articulação entre o passado e o presente para que os processos históricos vividos e o vivenciado pelos educandos pudessem ser compreendidos.

Ao relatar uma experiência, a docente P3 expôs a reprodução do estereótipo do negro como um corpo forte e apto para o sucesso no esporte, amplamente e insistentemente apontado pela mídia como uma única história de sucesso possível para este grupo na sociedade brasileira. A prática realizada por ela permitiu que seus alunos observassem uma outra parte da pluralidade existente entre os homens negros.

Foi também exposta a importância do professor neste processo de articulação entre o que é apresentado pelo material didático, o que é exigido pelo currículo e o que é interessante e importante para os alunos.

3.3 Considerações

Com a baixa participação dos profissionais na pesquisa, a análise pôde ser construída de forma mais objetiva e sucinta.

É importante ressaltar que a análise não é neutra e que os apontamentos não se traduzem necessariamente em verdades absolutas. A interpretação dos dados e a análise crítica envolvem subjetividade e diferentes perspectivas. O objetivo é promover uma reflexão profunda e informada, considerando nuances e contextos específicos.

A maior parcela dos profissionais que se disponibilizaram a participar formaram um grupo de maioria branca, masculina e com considerável experiência docente. Foram ouvidos seis profissionais experientes, que em algum momento estiveram interessados em aprofundar seus conhecimentos para além da licenciatura e que estão a um considerável tempo dentro de uma administração pública que não os valoriza profissionalmente. Eles representam, dessa forma, o perfil da maior parte dos profissionais da educação deste país.

Como maioria branca e masculina o grupo percebe em suas reflexões sobre a prática antirracista a importância de abordar a história negra nos conteúdos. No entanto, observa-se que, em muitas afirmações apenas os negros são racializados, ocupando o papel do “outro” que necessita de espaço, enquanto os brancos continuam sendo considerados a “humanidade

padrão”. Essa tendência sugere que a prática antirracista muitas vezes é vista como um ajuste de conteúdos, sem uma reflexão profunda sobre o privilégio inerente à branquitude, local do qual parte a maior parte do grupo pertence.

Diante dos valores que impulsionam a luta por uma prática antirracista na educação, houve incomodo ao perceber uma marca de não pessoalidade presente no esforço repetido pela ampla generalização das respostas, que se apresentaram com o verniz do politicamente correto. O que chamou a atenção desta pesquisa foi a busca por uma neutralidade num campo que exige o estar incomodado, insatisfeito; visto que ser antirracista é nadar contra a corrente, é se movimentar para mudar o eixo da normalidade. Muito além de seguir um protocolo pronto e superficial, ser antirracista na educação é um movimento ativo e consciente.

Há que se compreender a complexidade do tema diante de tão pouco espaço gerado pelo questionário, mas esperava-se que as nuances pessoais, as experiências e indignações gritassem denunciando a urgência sentida por quem vive em busca de justiça. Quando se vive num sistema de injustiças e se está indignado propondo e realizando mudanças, as limitações impostas pela própria dinâmica ficam evidenciadas em cada palavra. Dessa forma não deveria parecer tão fácil ser evasivo, generalista e impessoal nas respostas. Nem mesmo a palavra urgência é utilizada, não há rebeldia, incômodo nas palavras. Estas estão encaixadas num discurso de quem sabe o politicamente correto, mas não se aprofunda no fundamentalmente necessário.

Ao analisar as considerações sobre o material didático por parte dos entrevistados, não houve surpresa ao identificar a ausência de personagens negros ou de uma abordagem superficial sobre eles. Isso indica que os docentes precisam buscar complementações para garantir uma representação mais completa e diversificada na educação.

Além disso, é relevante notar que não houve unanimidade entre os personagens históricos apontados pelo grupo. Isso ressalta a complexidade e a subjetividade ao selecionar figuras importantes para a abordagem educacional. Cada escolha carrega significados e implicações, e a discussão sobre representatividade deve ser contínua e reflexiva.

A escola é apontada por eles como espaço social na qual a prática racista opera como espelho da sociedade. É também apontada como espaço de grande potencial transformador, tendo o professor importante responsabilidade para a promoção da justiça social e racial.

Esta pesquisa reconhece que apesar de a escola se configurar muito mais como instituição formal, burocrática, preocupada em afirmar o poder e a disciplina, por meio de atividades institucionais como avaliações, chamadas e salas de aula organizadas com locais marcados, ela também pode ser considerada como um espaço de comunicação coletiva, de

reprodução e de divulgação de diferentes fontes culturais presentes na sociedade em que estiver inserida; sendo, portanto, um local privilegiado de transmissão cultural e de produção de sentido para diversas práticas sociais, ou seja, um ambiente apropriado para um debate e uma discussão que possibilitem o reconhecimento da identidade masculina negra. Bastos (2015) ressalta que:

A escola é um lugar privilegiado no complexo dever da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas (BASTOS, 2015, p. 616).

O espaço escolar tem grande relevância na construção da identidade do menino negro, pois como todo jovem é nela que passam considerável parte do seu tempo. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos acadêmicos, a escola é local de interação social, onde em contato com as diversas experiências e perspectivas, são desenvolvidos valores e crenças que moldam o indivíduo.

Em várias outras vezes, quando nos contam suas histórias de vida, homens negros descrevem que foram punidos nas escolas porque se atreveram a questionar e a pensar. A curiosidade que pode ser considerada um sinal de genialidade em uma criança branca é vista como um problema ou dificuldade quando expressada por meninos negros. (...) Na verdade, ninguém disse para os homens ‘você deve se odiar’. Todavia, imagens, símbolos, produtos, criações, promoções e autoridades da América branca, fossem de modo sutil ou de modo bastante aberto, estavam me ensinando sobre supremacia branca, estavam me ensinando a me auto odiar (HOOKS, 2015, p. 680).

A experiência negativa de meninos negros no ambiente escolar, como um todo, reforça o estereótipo masculino negro criado e possibilita que tais vivências sejam transformadas em realidade como as apresentadas no informativo do IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2019); a população negra brasileira compõe ainda os 32,9% que tem rendimento inferior a US\$ 5,50 por dia, 9,1% das pessoas analfabetas acima de 15 anos e somente 24,4% de representação política entre os deputados federais eleitos.

Assim como no total da população brasileira, as pessoas de cor ou raça preta ou parda constituem, também, a maior parte da força de trabalho no País. Em 2018, tal contingente correspondeu a 57,7 milhões de pessoas, ou seja, 25,2% a mais do que a população de cor ou raça branca na força de trabalho, que totalizava 46,1 milhões. Entretanto, em relação à população desocupada e à população subutilizada, que inclui,

além dos desocupados, os subocupados e a força de trabalho potencial, as pessoas pretas ou pardas são substancialmente mais representadas – apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de $\frac{2}{3}$ dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018 (IBGE, 2019, p.2).

Os números alarmantes podem ser considerados uma das consequências da grande evasão escolar negra e se relacionam à mensagem de não pertencimento transmitida ao adolescente negro, não importando o seu grau de inteligência como exemplificado neste trabalho pelas experiências levantadas a partir da investigação sobre a existência de situações de preconceito e racismo no ambiente escolar em seus diferentes grupos.

Notoriamente, homens negros são sub-representados no que tange a sua participação nos processos históricos e políticos do Brasil, ou são branqueados, como é o caso de Machado de Assis, sujeito apontado na investigação, e Nilo Peçanha, que nela não apareceu. Nilo Peçanha foi deputado da Assembleia Constituinte, em 1890, vivenciando politicamente a troca do regime monárquico pelo republicano, foi deputado estadual pelo Rio de Janeiro em dois mandatos, de 1891 a 1903, em 1906 foi eleito vice-presidente do Brasil e em 1909 assumiu a presidência após a morte de seu companheiro de chapa Afonso Pena. Assim como Nilo Peçanha, muitos outros importantes nomes da História do Brasil não aparecem para os alunos.

Ao observar a história nacional atual, nomes como Joaquim Barbosa, Silvio de Almeida e Nego Bispo dentre outros são também esquecidos, denunciando a urgência em disponibilizar, de diferentes maneiras, formações acerca do assunto para os docentes, assim como novos materiais que facilitem suas práticas e possibilitem uma educação que trabalhe as relações étnico-raciais de maneira a oferecer aos educandos representações que potencializem suas identidades.

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2023, pp.32 e 33).

O apagamento histórico de homens negros brasileiros na escola impacta na construção e, ou, reprodução das identidades de todos os sujeitos e coopera para a manutenção de uma escola que prepara corpos negros desde a infância para serem violentados.

4. POR UM MOVIMENTO HISTORIADOR NEGRO

“Rodeio o globo, hoje 'tô certo' de que todo mundo é um e tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”.
Principia – Emicida

A pesquisa foi realizada com o objetivo de refletir sobre as marcas deixadas pela ausência da história da masculinidade negra no Brasil e, dessa forma, contribuir para o diálogo sobre o racismo no âmbito das escolas públicas, bem como de indicar possibilidades para uma educação que promova a justiça racial e social.

Atendendo tal objetivo, foi feita uma contextualização da história dos negros no Brasil, focando nos fatos e nuances que afetavam especialmente os homens negros. Tudo isso na busca de compreender o estereótipo atual do homem negro brasileiro. O texto examina a construção das masculinidades negras desde a época da escravidão, levando em conta as experiências de opressão e resistência, e destaca como o pensamento social brasileiro perpetuou, de forma histórica, estereótipos dos negros, fato que influenciou a percepção das masculinidades negras.

As seções do texto exploram conceitos-chave como raça e racismo e fazem uma breve historicização dos movimentos de resistência, ressaltando seus impactos. Em resumo, o texto oferece base para uma análise crítica e consistente sobre a representatividade das masculinidades negras no Brasil, além de contribuir para o início do diálogo sobre justiça racial e social.

Os capítulos 2 e 3 têm a proposta de serem momentos de análises que se complementam por verificar a representatividade do homem negro nas aulas de História, partindo do pressuposto de que a figura do professor e o material didático compõem a narrativa apresentada.

O capítulo 2 é dedicado ao livro didático, material entregue gratuitamente e utilizado como base teórica nas escolas públicas. E busca mapear ausências e permanências de personagens negros, do gênero masculino, na História brasileira. O objetivo de identificar, através do livro didático, qual imagem do homem negro brasileiro é apresentada aos alunos do Ensino Fundamental II, foi alcançado ao perceber que a única imagem de homens negros brasileiros os apresenta como parte de um grupo segregado dentro do país. A imagem é uma fotografia de uma roda de capoeira que comemora o Dia da Consciência Negra em um quilombo, a partir dessa imagem pôde-se concluir que a maneira como ela é colocada permite ler a segregação latente dentro de um país embranquecido e eurocêntrico, algo dissociado da

realidade.

O capítulo 3 é dedicado a apresentar o olhar dos docentes sobre a temática desta pesquisa em suas aulas e o uso do livro didático. Buscou-se também listar quais personagens homens negros brasileiros são apresentados aos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de Volta Redonda. A partir das respostas, foi possível discutir a presença do racismo no cotidiano escolar nas diferentes relações, bem como o papel da branquitude na luta antirracista para subsidiar o início de um caminho possível para tornar a escola um local de convivência igualitária.

Em suma, nesta dissertação a ideia de que na sociedade brasileira o homem tradicional, no pleno gozo de suas prerrogativas, é retratado como adulto, branco, de classe média e heterossexual foi confirmada.

O homem negro não é um homem. Como nos lembra Fanon (1983), no imaginário ocidental, um homem negro não é um homem, antes ele é um negro e como tal não tem sexualidade, tem sexo, um sexo que desde muito cedo foi descrito no Brasil com atributo que o emasculava ao mesmo tempo em que o assemelhava a um animal em contraste com o homem branco. Este imaginário é perceptível no modo como a masculinidade é representada na literatura, cinema, telenovelas, jornais, revistas e propagandas, inclusive nos oficiais. Nelas o temor psíquico do negro macrofálico é retratado através de estereótipos que foram forjados durante longos anos até tornarem-se verdade (SOUZA, 2014, p.100).

Nos debates sobre a construção da história brasileira como uma nação moderna, a miscigenação foi vista como solução para a superação do atraso que o sangue negro trouxe ao país. Na tentativa de miscigenar imigrantes europeus e mulheres brasileiras, o homem negro foi excluído e a masculinidade negra vem sendo desqualificada ao longo da história.

A sexualização do corpo, a incapacidade intelectual e a personalidade violenta se tornaram símbolos da masculinidade negra representada nas novelas, nas músicas, nos cinemas, nas propagandas, na literatura, nos telejornais e nos livros didáticos. Este estereótipo de uma identidade negativa vem sendo construído dia após dia até se tornar verdade.

Mais do que qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os homens negros são muitas vezes concebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais. Sob a visão estereotipada do racismo e do sexismo que os veem como mais corpo do que mente, homens negros estão propensos a serem recebidos pela sociedade da supremacia branca capitalista, imperialista e patriarcal, como sujeitos que parecem ser idiotas ou, como nós que crescemos nos anos 1950 costumávamos dizer, pessoas lentas (isto é, pouco inteligentes) (HOOKS, 2015, p. 678).

A escola muito além de local de aprendizado sistematizado é local onde crianças e jovens tem a oportunidade de se conhecerem melhor e se desenvolverem enquanto sujeitos individuais e sociais.

A educação é um processo complexo, que ocorre dentro de um espaço e tempo, desde o início da humanidade, cada indivíduo se desenvolve socialmente pelo processo educativo que também acontece dentro da instituição escolar. É válido sublinhar aqui que, a educação entendida como transmissão de conhecimento, que pode ser lido como cultura, é anterior à instituição escola e esta como instituição social é fruto das necessidades oriundas dos processos históricos e econômicos de cada sociedade.

Desta forma a escola atualmente se configura, dentro do contexto histórico, social e econômico no qual a sociedade está inserida; ela é entendida como um espaço em que o indivíduo tem acesso ao conhecimento científico necessário para sua inserção como cidadão na coletividade. É na escola que aprendemos os códigos necessários para se estabelecer na vida prática a partir das relações que se firmam no processo de ensino-aprendizagem, no qual professor e aluno se movimentam em constantes transformações, entre o passado e o presente, criando novas possibilidades de futuros.

Esta dissertação defende que a prática educativa é mediadora da prática social e se justifica pelos efeitos que produz, como apontam as palavras de Dermeval Saviani.

Na consideração dos saberes envolvidos na educação cumpre levar em conta que eles implicam igualmente educadores e educandos os quais se põem numa relação prática determinada socialmente como momento da prática social global tendo nesta, portanto, o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Como tal, a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é aferida, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2016, p. 69).

Ele ainda complementa

É preciso ficar claro que os saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico, isto é, o desenvolvimento do educando, que significa a transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social. Eis porque se afirmou antes que os saberes historicamente produzidos, do ponto de vista da educação não interessam por si mesmos, mas enquanto elementos por meio dos quais cada indivíduo singular sintetiza, em si próprio, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2016, p. 69).

Desta maneira, ao ter uma reprodução de estereótipos negativos sobre a categoria homens negros, através de representações distorcidas e do apagamento de suas contribuições para o desenvolvimento cultural, político e científico da humanidade sobretudo na nação à qual pertencem, meninos negros na idade escolar passam por um processo de (des) educação, como

já apontava em 1933 Carter G. Woodson ao publicar a primeira edição de seu livro “A deseducação do negro”.

Os “Negros educados” têm a atitude de desprezo em relação ao próprio povo porque em suas escolas, bem como nas escolas mistas, os Negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos e os teutônicos e a desprezar os africanos. Das centenas de escolas Negras recentemente examinadas por um especialista do Departamento de Educação dos Estados Unidos, apenas dezoito oferecem um curso que retoma a história do Negro, na maioria das faculdades e universidades Negras, onde se pensa o Negro, a raça é estudada apenas como problema ou descartada como se tivesse pouca importância. (WOODSON, 2021, p.13).

As palavras de quase um século atrás escritas pelo professor Woodson cinco décadas antes de serem publicadas, sobre educação e raça centrado no contexto de segregação racial estadunidense se aplicam no contexto brasileiro atual.

Em dezembro de 2015 foi publicado o relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens (CPIADJ), de autoria da Senadora Lídice da Mata (PSB/BA) criada pelo Requerimento nº 115 do mesmo ano que objetivava investigar o assassinato de jovens no Brasil, tornando saliente que “a vitimização apresenta padrões particulares: 53% das vítimas são jovens; destes, 77%, negros e 93% do sexo masculino.” O relatório seguiu apontando as possíveis causas de meninos negros serem o alvo da violência brasileira concluindo que “o Estado brasileiro precisa se debruçar mais atentamente sobre o racismo existente de maneira estrutural nas políticas públicas de modo geral.” Em um só documento o Estado não só reconhece a existência do racismo como ideologia estruturante da sociedade, como também reconhece a existência de um genocídio contra os homens negros jovens neste país.

Como ideologia, o racismo se desenvolveu como inspiração à própria construção do ideário de nação, no caso brasileiro. A partir da segunda metade do século XIX, com o advento das teorias eugênicas que preconizavam justamente a superioridade da raça branca, reforça-se o ideário da necessidade de branqueamento como única via de construção de uma nação desenvolvida. Assim, no momento em que o país discutia a supressão do regime escravista, o racismo científico ganhava terreno, subsidiando a criação de políticas de estímulo à imigração do elemento europeu na busca do branqueamento da sociedade brasileira.(...) De fato, a atração do elemento imigrante europeu foi o cerne da política de branqueamento explicitamente adotada pelo país a partir do século XIX que via no elemento negro o grande entrave ao desenvolvimento nacional (Brasília: Senado Federal, 2015, pp.26 e 27).

O racismo estrutura o que se entende de Nação brasileira por herança colonialista e está presente em suas instituições operando uma ainda política de branqueamento através do genocídio de meninos negros.

Tendo as teorias eugenistas como alicerce o Estado brasileiro desde sua formação se viu diante um estado de exceção ao ter em seu território grandioso número de negros e negras e

assim desenhou sua soberania decidindo quem vive ou quem morre. Evocamos as ideias do professor de história Achille Mbembe ao discutir necropolítica, “exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (Mbembe, 2016, p.123).

A escola, enquanto instituição social, foi observada tendo a disciplina história como janela, e constatamos que o que se ensina sobre os homens negros deseduca a população negra sobre sua própria história assim como deseduca a população não negra alimentando o genocídio de jovens e homens negros brasileiros.

(...) no sistema educacional, onde o racismo institucional se expressa tanto no tratamento desigual dos professores com relação aos alunos brancos e negros, sempre em prejuízo desses últimos, como também no conteúdo do material didático, enviando de mensagens implícita ou explicitamente preconceituosas e racistas (Brasília: Senado Federal, 2015, p.30).

Servindo ao Estado, a escola também escolhe quem vive ou morre através do currículo, das normas explícitas e implícitas, das relações desiguais e da escolha de quem avança e quem é impedido a avançar.

O relatório da PNAD Contínua: Educação 2023, divulgou dados recentes que corroboram com a ideia, “em 2023, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda” apontando a grandiosidade da diferença do que é ofertado para negros e brancos. Podemos supor alguns motivos para tão elevado índice e todos eles apontarão para o racismo que nega ou dificulta o acesso de pessoas negras na escola e a uma educação de qualidade mesmo quando esta está disponível. São os homens os maiores afetados nesta mesma faixa etária. Em relação ao abono escolar o mesmo relatório aponta que a grandiosa diferença entre negros e brancos perpassa toda a vida escolar confirmando que a escola tem se mostrado um não espaço afetivo e educativo sobretudo para meninos negros.

(...) jovens de 14 a 29 anos do País, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos (IBGE, 2024, p. 9).

As oportunidades educacionais são distintas e produzem desigualdades que precisam ser superadas.

Promover uma reflexão sobre as marcas deixadas pela ausência da história da masculinidade negra no Brasil é também promover o diálogo sobre o racismo nas escolas

públicas. Neste caminho, esta dissertação é uma discussão sobre o racismo e o antirracismo na educação, lançando seu olhar sobre o currículo escolar da disciplina História, através do livro didático e evidenciando a importância da atuação do docente como historiador. Ao revelar como o racismo opera a partir dos currículos escolares, este trabalho também faz um convite para que as práticas que envolvem todo o processo de escolarização do sujeito mudem, uma vez que elas são parte do processo de socialização e da construção das identidades que sintetizam o que se compreende atualmente como sociedade.

Reconhecer essa lacuna histórica é o primeiro passo para corrigi-la e garantir que as vozes e experiências dos homens negros sejam incluídas no currículo educacional.

O currículo é aqui compreendido como tudo que a escola faz, escolhas relacionadas aos conteúdos, caminhos para transmiti-los, sequências em que são disponibilizados, o tempo programado para cada atividade e, ou, assunto e o olhar humano presente em todas essas decisões. O currículo é uma escolha.

Na prática, o currículo tem se revelado uma espécie de reinvenção da cultura. Estudos sobre a história do currículo e a história das disciplinas escolares demonstram que a produção e veiculação do saber escolar seguem trajetórias sinuosas e tumultuadas, num processo de lutas de diversas dimensões. Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas (SAVIANI, 2003, p.3).

Nesse sentido cabe insistir que o currículo escolar é espaço de disputa por poder, de disputa ideológica, de luta de classes.

Enquanto ciência multidisciplinar a História se configura como o estudo das ações humanas no tempo e espaço e como disciplina escolar ela se apresenta como um espaço de construção de identidades; parafraseando Vitorino Magalhães Godinho, “é uma maneira de pensar todos os problemas humanos”, e neste caso o problema é o racismo.

Como estratégia para combater tal problema, discute-se insistentemente o racismo na sociedade brasileira e se observa uma crescente linha que o discute na educação. Há algumas décadas tem se podido observar o uso do termo antirracismo ligado aos movimentos que se opõem ao racismo e, dessa forma, quando se fala em educação antirracista, tem-se em mente um movimento dentro da educação que faça oposição às ideologias racistas que estruturam a sociedade brasileira atual. “A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”

(Cavalheiro, 2001, p.149).

Não se pode pensar em uma mudança social que não perpassasse à educação.

As manifestações antirracistas realizadas em todo o mundo este ano apontam que, se queremos construir uma sociedade equânime, é necessário compreender qual o papel que cada estrutura socioeconômica desempenha na reprodução do racismo a fim de desenhar estratégias eficazes para o seu enfrentamento. A educação, enquanto elemento nevrálgico para qualquer mudança é essencial nesse debate, de modo que, sem uma educação efetivamente antirracista, não é possível pensar em uma sociedade igualitária. (...) A educação é central tanto para a reprodução do racismo como para o seu enfrentamento. “A educação sempre foi um campo de batalha para nós, negros”, enfatiza a filósofa Sueli Carneiro, criadora do portal Geledés, em entrevista para o vídeo “Gestão Escolar para Equidade Racial”, do Instituto Unibanco. A batalha começa ainda no século XIX, com a luta abolicionista, que já pautava o acesso à educação. A Frente Negra Brasileira, nas décadas de 1930 e 1940, permanece na construção de massivo processo para facilitar o acesso à educação, e o movimento negro, desde a constituinte até o presente, mantém-se nessa mesma luta (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, grifos nossos).

Nas publicações recentes acerca do tema Azoilda Loretto da Trindade, Eliane Cavalheiro, Nilma Lino Gomes, Barbara Carine, dentre tantos outros autores, defendem a necessidade do princípio ético dos educadores para com uma educação que busque a justiça sociorracial. Esta defesa é também encontrada nas palavras do historiador, escritor e jornalista americano Carter G. Woodson em seu livro “A deseducação do negro”, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1933.

Se as escolas de fato pretendem promover a elevação necessária, devem, em primeiro lugar, providenciar professores. Infelizmente, temos pouquíssimos bons trabalhadores. A grande maioria das pessoas que supostamente ensinam os Negros nunca leva para a sala de aula algum pensamento sobre como melhorar a sua condição (WOODSON, 2021, p.100).

O autor observava um contexto educacional diferente, de outro tempo e espaço, uma outra história, mas evidencia que naquele momento já era notório o compromisso ético do professor com a justiça sociorracial como elemento base de emancipação.

Nilma Lino Gomes (2017, p.134) defende que o “processo de emancipação e superação sociorracial nos desafia a construir uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas)” e muitas são as pesquisas nessa perspectiva. Assim como Gomes, a historiadora Maria Aparecida (Cidinha) da Silva, aponta para a necessidade da “formação de educadores para o combate ao racismo e a produção de recursos-pedagógicos alternativos para a discussão do racismo, da discriminação racial e das desigualdades geradas por eles (Silva, 2001, p.66)”.

Destaca-se ainda o pensamento de Azoilda Loretto da Trindade, intelectual negra que propõe uma mudança de mentalidade e ações, principalmente no âmbito da educação.

Um dos grandes legados de Azoilda foi o projeto A Cor da Cultura no qual ela foi coordenadora pedagógica (sendo seu nome indicado para o cargo tanto por militantes do movimento negro quanto por profissionais da área da educação), que foi o grande propagador no âmbito nacional da Lei 10.639/03 para ativistas, educadoras e educadores comprometidos com uma educação antirracista (SILVA, 2021, p.40).

Através do programa, Azoilda atua diretamente na implementação da Lei N.º10.639, subsidiando professores de todo o território nacional com o que lhes era mais necessário naquele momento: conhecimento. Desta maneira ela gera grande impacto e impulsionamento nas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Há inadiável necessidade de capacitar os educadores para que possam abordar esses temas de forma sensível e informada. Isso inclui desconstruir estereótipos e compreender a diversidade de experiências, que vai muito além de uma inserção de novos conteúdos no currículo escolar.

Nesta perspectiva Azoilda propôs, como um dos caminhos para uma educação antirracista, os valores civilizatórios afro-brasileiros com novas maneiras de pensar e agir, dentro e fora da escola, para além da maneira eurocêntrica dada como norma.

Memória, Ancestralidade, Religiosidade, Oralidade, Musicalidade, Cooperação/Comunitarismo, Axé (energia vital), Corporeidade, Ludicidade e Circularidade são os valores propostos num convite de encará-los como grandes norteadores da existência e forjando estratégias para que os docentes possam agir e se posicionar. São a lembrança de que: para oferecer uma educação antirracista, é, antes de tudo, necessário ser um indivíduo antirracista.

Neste mesmo coro esta dissertação defende a produção de materiais didáticos para a disciplina de História que perpetuem a extensa presença de pessoas negras nos processos históricos, fazendo jus à diversidade deste grupo e a sua imensa contribuição cultural, política e social e evocando o fortalecimento do movimento historiador negro. É preciso revisar e atualizar os materiais didáticos para garantir que representem a diversidade étnica e cultural do Brasil e isso envolve incluir narrativas positivas sobre a masculinidade negra e suas contribuições para a sociedade.

Nesta perspectiva esta pesquisa aponta a necessidade de descolonizar os currículos, de repensar a escola e como cada conteúdo é ensinado, de descolonizar os corpos e saberes daqueles que compõem as UEs e consequentemente a sociedade; é preciso abolir a história única e observar a pluralidade desta nação como potência e não como elemento de

hierarquização de indivíduos. É necessário ter claro entendimento de que a história enquanto ciência não é neutra e, por isso, suas teorias têm base ideológicas.

Este trabalho reconhece e compreende a necessidade de criar espaços de oralidade nas escolas para que toda a comunidade possa se expressar trocando experiências, dúvidas e reflexões sobre o racismo num diálogo aberto capaz de construir uma consciência crítica num movimento de promoção de justiça. Também é necessário envolver a comunidade negra enquanto potência, buscar e efetivar parcerias para construir uma educação inclusiva e representativa.

Ao observar a produção acadêmica em Ensino de História foi possível constatar um discreto movimento que problematiza e aponta direções acerca do apagamento do homem negro na história brasileira e essa problemática sub-representação que reforça estereótipos.

A docência em História encontra-se atrasada no que se refere ao estudo da masculinidade negra no Brasil e por esta razão a pesquisa defende a urgência de um movimento historiador negro que busque, não só, preencher as lacunas de um passado histórico negro, mas também negro e plural. É preciso encarar as diversidades entre gêneros, idade, orientação sexual e habilidades dentro da categoria negro.

No início deste caminho, diante do que se pode chamar de encruzilhada, surgiu a historiadora e professora Maria Beatriz do Nascimento¹⁸ que dedicou-se a investigar a história dos quilombos, a contribuição cultural do negro para a cultura brasileira e o racismo; ela teve sua contribuição reconhecida quando foi incluída, através da Lei N.º14.712/2023, no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.

O processo desta pesquisa também foi ao encontro do professor doutor e historiador Flávio dos Santos Gomes, coordenador do Laboratório de Estudos de História Atlântica das sociedades coloniais e pós-coloniais¹⁹ (LEHA) do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Como autor ou coautor, Flávio dos Santos Gomes tem contribuído com a pauta, resgatando a história e a identidade do povo negro brasileiro em suas obras e

¹⁸ Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14712-30-outubro-2023-794874-norma-pl.html> acesso em 01/03/2024.

¹⁹ Sob a coordenação dos professores Flávio Gomes e André Chevitarese o LEHA tem reunido pesquisas no campo da História Atlântica, com destaques para os estudos sobre escravidão, cultura material, pós-emancipação, formas camponesas, cartografia social, arqueologia histórica e história social do racismo. Os principais objetivos são reflexões sobre abordagens teóricas e metodológicas no campo da história social, história comparada, história atlântica e suas conexões com as sociedades coloniais e pós-coloniais. Com a participação dos coordenadores e pesquisadores associados de outras instituições constituiu-se assim num grupo de pesquisa voltado para alunos de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores em geral. A partir de perspectivas teóricas, metodológicas e eixos historiográficos (textos, leituras, debates e aplicações nas investigações empíricas) o LEHA tem oferecido disciplinas, cursos, seminários, palestras e encontros (quinzenais ou mensais). Disponível em <https://ppghis.historia.ufrj.br/laboratorios/laboratorio-de-historia-atlantica-leha/>

publicações. Dentre elas cabe citar o livro “Palmares”, publicado pela editora Contexto em 2012, no qual o autor busca resgatar historicamente o famoso quilombo: desfazendo mitos o inserindo nas relações entre América, Europa e África; o livro “De olho em Zumbi dos Palmares – história, símbolo e memória social”, publicado pela editora Claro Enigma em 2011, no qual faz a reconstituição da história de Zumbi e aponta as limitações historiográficas e a apropriação de sua figura ao longo da história. Neste último, o autor disponibiliza material iconográfico, sugestões de leituras e atividades. A obra Enciclopédia Negra, publicada pela editora Companhia das Letras em 2021, também merece destaque, nela Flávio juntamente com Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz apresentam biografias afro-brasileiras, de gênero, sexo e orientação sexual distintos. Na introdução, os autores da obra consideram que:

Um grande e constrangedor silêncio habita a maior parte dos arquivos brasileiros e coloniais, e, sobretudo, dos nossos manuais e livros didáticos. Neles, enquanto os registros de atos empreendidos pela população branca estão por toda a parte, as referências acerca da imensa população escravizada negra que viveu no país, desde meados do séc. XVI até praticamente o fim do séc. XX, são bem escassas. Ainda são muito pouco mencionados os negros e negras que conheceram o período pós-abolição; (...) Esta Enciclopédia negra pretende ampliar a visibilidade das biografias de mais de 550 personalidades negras, em 437 verbetes individuais e coletivos, apoiando-se na vasta produção historiográfica, antropológica, literária, arqueológica e sociológica que se debruçou sobre a escravidão e sobre o pós-abolição (GOMES, LAURIANO, SCHWARCZ, 2021, p.9).

Junto aos nomes acima mencionados está o professor, doutor em História, Amílcar Araujo Pereira que, dentre suas publicações, organizou o livro “Narrativas de (re)existência: Antirracismo, história e educação” em que traz relevantes contribuições para o debate sobre a importância das narrativas na história, na educação e na discussão antirracista por diferentes perspectivas. Ao defender a pluralidade de passados, Amílcar representa as ideias e argumentos defendidos nesta dissertação.

Quando trazemos essa discussão para o campo da educação e mais especificadamente para o ensino de história, entendemos que de fato “respiramos a colonialidade na modernidade” e observamos que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabilizam a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação. A ideia de democracia, nos currículos e nas escolas, tem como pressuposto a participação e a representação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo em termos de igualdade. Mas, na medida em que o eurocentrismo alimenta o racismo (e vice-versa) e impossibilita que memórias e histórias das populações negras e indígenas estejam presentes nos currículos e ensino de história, esse processo inviabiliza o desenvolvimento de uma perspectiva realmente democrática no processo educativo. (...) As memórias e histórias sobre diferentes passados, a “pluralidade de passados” em que populações negras e indígenas produziram, criaram, lutaram, são fundamentais para a construção de uma perspectiva antirracista e democrática na educação, além de possibilitarem construções identitárias positivas por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo (PEREIRA, 2021, p.52).

As obras destacadas, foram compreendidas aqui como o início de um caminho, pois movimentam o ensino de História e seu currículo com uma proposta decolonial de se pensar a história do negro brasileiro, mas não aprofundam seus caminhos na direção de discutir uma pluralidade e, dessa forma, abordar as questões que envolvem o gênero masculino e consequentemente a construção da identidade masculina negra; muito embora todas apontem caminhos para que o docente o faça.

Juntos na mesma encruzilhada encontram-se outros autores literários, filósofos, sociólogos e antropólogos que discutem a educação e a história do negro no Brasil, sem o olhar historiográfico associado à categoria gênero com foco no homem negro e nas masculinidades negras, mas apontando em suas teorias que este é um caminho possível.

Uma vez que neste trabalho o currículo é entendido como o que se faz, tais valores propõem um currículo decolonial: que movimenta a linha abissal pensada por Boaventura dos Santos e se situa a partir do Sul e não mais do Norte, sobretudo com o entendimento de que há diferentes modos de pensar, agir, brincar e se colocar neste mundo.

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemónico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como o passado irreversível deste lado da linha. O contato hegemónico converte simultaneidade em não contemporaneidade. Inventa passados para dar lugar a um futuro único e homogêneo. Assim, o facto de os princípios legais vigentes na sociedade civil deste lado da linha não se aplicarem do outro lado da linha não compromete de forma alguma a sua universalidade. A mesma cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é, *par excellence*, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. A completa estranheza de tais práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes (SANTOS, 2014, p.33).

O combate ao apagamento e à propagação de um estereótipo negativo do homem negro é parte de um amplo esforço para construir uma sociedade justa e igualitária. É crucial que a docência de História se empenhe em romper as barreiras impostas pelo eurocentrismo e pelo racismo, apresentando histórias e imagens do homem negro no decorrer da história, destacando suas realizações em diversos campos e reconhecendo sua resistência e lutas por justiça e igualdade. Assim, o ensino de História pode desempenhar papel fundamental na compreensão e na superação do racismo estrutural na sociedade, criando caminhos de possíveis futuros nos

quais as diversidades sejam celebradas e todos tenham oportunidades de viver seu pleno potencial.

4.1 Proposta de Intervenção

Na esperança de contribuir, ainda que singelamente, com a pavimentação do necessário e urgente caminho, foi realizada a semeadura de uma proposta de intervenção como produto desta investigação.

Inicialmente, como apresentado durante a defesa para qualificação, a expectativa era de que o produto se tornasse real como uma formação para profissionais da educação acerca do tema. Em novembro de 2023 participei, a convite a vice-prefeita da prefeitura de Barra Mansa professora Fatima Lima, do Seminário Relações Étnico-raciais na Educação com o tema “O amor como fator de transformação” discutindo com os orientadores educacionais, professores e outros profissionais da educação do município de Barra Mansa a importância dos valores civilizatórios, propostos por Azoilda Trindade, na educação básica, usando como exemplo a minha prática docente. A experiência possibilitou momentos de fala em diferentes lugares, levando questionamentos, trocando conhecimentos e estruturando novas possibilidades para a educação do município.

Também em 2023, recebi o primeiro convite para fazer parte dos docentes do curso livre “Por uma educação antirracista”, oferecido por professores voluntários de diferentes especialidades no Clube Palmares, instituição emblemática na luta antirracista em Volta Redonda. As dificuldades relacionadas ao tempo disponível, enquanto professora pesquisadora com duas matrículas que somatizam 47h semanais de trabalho além do tempo dedicado a pesquisa, me fizeram recusar sem recuar, me fazendo apoiar, aluna e colaboradora nas diferentes discussões propostas.

O curso oferecido presencialmente em dois módulos, foi criado em 2022 pelo atual grupo de projetos do Clube Palmares com objetivo de alcançar professores de todas as áreas e níveis da região Sul Fluminense para um debate introdutório oferecendo instrumentos para a prática antirracista. Entre 2022 e 2023 formaram-se três turmas de profissionais de diversas áreas. Em 2024, o convite para pertencer a equipe de projetos e ao corpo docente dos cursos foi retomado e assim estou professora nos dois módulos em que o curso foi dividido promovendo discussões sobre práticas pedagógicas antirracistas e masculinidades negras na educação. Faço parte do corpo docente de um segundo e novo projeto que está programado para iniciar em

junho deste ano, o curso *Sankofa* - Letramento Racial, também dividido em dois módulos, que objetiva ampliar o debate sobre racismo, antirracismo e afrocentricidade. O grupo de projetos também atua prestando consultorias e cursos rápidos para instituições de ensino com as temáticas que envolvem a luta antirracista na educação.

Este trabalho acredita na importância do registro deste caminho de sementeiras com os profissionais da educação que esta pesquisa proporcionou, ainda que tais experiências não possam ser tratadas aqui como produto (proposta de intervenção) do curso, já que não conseguiríamos desenvolver academicamente as dimensões das experiências. Deste modo, partiu-se para uma outra forma de contribuir com os docentes de História e com o movimento negro historiador proposto. Um caderno de possibilidades que objetiva trazer a visibilidade negada aos homens negros brasileiros no material didático e oferecer sugestões didáticas foi produzido.

O material recebeu o título de “Encontrados no escuro – homens negros brasileiros invisibilizados pela História” e é composto por textos biográficos de sujeitos que participaram ativamente da construção da sociedade brasileira acompanhados de sugestões de atividades para debate e ampliação do conhecimento.

Os homens escolhidos para o material estão inseridos em diferentes contextos históricos, de forma a demonstrar que existiram e participaram de maneira diversa na construção desta nação: numa luta de subjetividades contra o estereótipo criado. São nomes invisibilizados que encontrei no escuro da minha prática docente ao longo desses onze anos.

Em tempo, não foram inseridas imagens retratando os homens escolhidos no texto por dois principais motivos: a grande dificuldade de encontrar imagens adequadas às propostas que comunicassem no texto as potencialidades desses sujeitos e que já estivessem livres de direitos autorais. Esta escolha abre então uma nova oportunidade para o trabalho com o material de modo que este passa ser um campo a ser explorado com os alunos. Há a possibilidade de pedir desenhos manuais ou digitais, de usar aplicativos de inteligência artificial e, a partir de adjetivos, solicitar e problematizar o que é criado além da busca eletrônica das imagens disponíveis e a partir delas promover análises como na proposta de atividade 3. A ausência pode ser encarada como oportunidade.

Neste movimento, celebro o protagonismo de cada um deles e de tantos outros honrando meus ancestrais e sonhando com a possibilidade de encantar outros tantos estudantes com as histórias dos nossos.

4.2 Finalmente, minhas últimas palavras!

Chegado o memento das considerações que levam ao encerramento desta experiência que se configurou em mais um capítulo importante da jornada desta professora pesquisadora comprometida com o fazer para uma sociedade mais justa, muitas são as vertentes que aqui podem ser exploradas.

É de conhecimento popular que ser pesquisador no Brasil é tarefa para os grandes, mas aqui complemento que ser professor pesquisador neste país vai além, exige disciplina, coragem, resiliência, entrega física e da alma. Exige acreditar, ter fé em si e na humanidade: que no momento atual tem sido muito além de difícil.

Ao escolher colocar os dedos sob um tema tão sensível da nossa História que é amplamente discutido hoje e amarrado às questões de gênero, incluindo o fato de que eu não pertencço integralmente à categoria observada aqui sendo eu mulher, penso que este é também um ato de muita coragem e fé. É acreditar e ir e, tentando colocar em palavras o sentimento que me habita, é acreditar numa vida possível para cada menino negro sentando numa carteira a minha frente, sobretudo aqueles que insistem em manter a cabeça baixa, grudada na carteira, por vezes, dormindo. Sei que dormir também é fuga, é ação por vezes necessária para suportar o insuportável de frequentar um ambiente que afirma em cada tijolo que não te quer ali.

Foram incontáveis as noites sem dormir, as ausências nas celebrações, as crises de irritação causadas pela privação de sono e pelo excesso de compromissos. Não estive imune à baixa de imunidade, às dores articulares e por fim, já na semana de defesa, tive um rompimento parcial de tendão do cotovelo esquerdo. Foi um processo dolorido, físico e emocional.

Foram também inúmeros os sorrisos, abraços e suspiros que denunciavam o alívio de quem caminha e a cada passo recebe a confirmação do universo de que fez boas escolhas. Foram muitas as cartinhas de alunos, reuniões solicitadas por responsáveis para simplesmente agradecer e, sobretudo, olhares e trocas com crianças e adolescentes que me enxergaram minha essência e confiaram neste braço estendido para atravessar.

Chegamos ao momento de conclusão, e é com gratidão que reflito sobre as transformações que esse projeto trouxe ao meu olhar. As surpresas, inclusive aquelas que inicialmente pareciam obstáculos, moldaram novos caminhos e oportunidades. Essas “pedras no caminho” me levaram a movimentos inesperados, contribuindo para o meu crescimento

pessoal e enriquecendo o trabalho realizado.

São muitos anos numa jornada de observar, entregar espaços, promover representatividade positiva e acima de tudo ressignificar nossas existências a partir da compreensão efetiva de todos nós negros somos humanos, lindos e potentes.

Espero ter compilado neste texto argumentos necessários para movimentar outros e outras. Espero ter entregue mais uma ferramenta aos meus colegas de profissão para que o compromisso firmado na conquista do diploma da licenciatura se efetive.

O trabalho também sugere várias possibilidades para sua continuidade. O manual oferecido como produto abre um leque de oportunidades de pesquisa, desde a inclusão de novos sujeitos negros brasileiros até a observação de sua própria aplicação. Além disso, a masculinidade do homem negro brasileiro merece ser discutida no contexto escolar, proporcionando uma oportunidade adicional para verificar como podemos contribuir para a construção de identidades negras positivas.

Este aqui é um convite para que você seja antirracista enquanto pessoa e a partir disto transforme sua prática. Axé!

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh / Marco Zero, v. 13, n.25/26, 1993, p. 163 –174.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALADRÉN, Gabriel. **Escravidão e alforria na América portuguesa**. In: DANTAS, Caroline Vianna *et al.* (Org.). O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. **O tráfico de escravos e a escravidão na América Portuguesa**. In: DANTAS, Caroline Vianna *et al.* (Org.). O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites século XIX**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BASTOS, P. da C. **“Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. Anais. São Paulo: Unesp, 2002. p. 275.

BOCAYUVA, Helena. **Erotismo à brasileira. O excesso sexual na obra de Gilberto Freyre**. Rio de Janeiro: Garamound, 2001.

BOTELHO, T.R. **População e nação no Brasil do século XIX. 1998**. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. **CNE/CP Resolução N.º1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10/01/2024.

_____. **Decreto N.º9.081/1911. Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html>. Acesso em: 11/12/2023.

_____. **Decreto N.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro (RJ): Rio de Janeiro: 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 23/07/2023.

_____. **Decreto N.º847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em 15/12/2023.

_____. **Decreto-Lei N.º3.688. Lei das Contravenções Penais.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm . Acesso em:10/11/2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Painéis Estatísticos: Docentes: atributos pessoais.** Brasília, DF, Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> . Acesso em: 27/02/2024.

_____. **Lei N° 601/1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm#:~:text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%20C3%A7%C3%B5es%20legais. Acesso em: 27/02/2024.

_____. **Lei N° 581/ 1850. Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Império.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%20581%2C%20DE%204%20DE%20SETEMBRO%20DE%201850.&text=Estabelece%20medidas%20para%20a%20repress%C3%A3o%20do%20trafico%20de%20africanos%20neste%20Império. Acesso em: 27/02/2024.

_____. **Lei N° 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A9sica. Acesso em:15/01/23.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. 147p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 10/01/2024.

_____. **Presidente (1995-2002: Fernando Henrique Cardoso). Discurso na abertura do seminário internacional -"Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos".** Brasília, 2 julho. 1996. 9 f. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf/view>. Acesso em: 03/01 2024.

_____. Senado Federal. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens. CPI assassinato de jovens: relatório final.** Brasília. 2015. 448p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/609815>. Acesso em: 15/03/2024.

BUENO, W. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins.** Winnie Bueno. Porto alegre, Zouk, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2023.

_____. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: _____. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

_____. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARTA CAPITAL. **"O racismo é uma problemática branca"**, diz Grada Kilomba. Carta Capital, Política, 30 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problematika-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba/>. Acesso em: 20/06/2024.

CEPEDA, Francisco. Colaboração: **Lo que son los chinos.** Correio Paulistano. Edição 1038. 19/07/1892. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_05&pagfis=3206. Acesso em: 03/01/24.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes ; *revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil - das senzalas à Guerra do Paraguai.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.

CNPq. Currículo do sistema de Currículos Lattes. **Informações sobre Adriana Machado Dias.** Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5212705677912110>>. Acesso em: 17 de maio de 2024a.

_____. Currículo do sistema de Currículos Lattes. **Informações sobre Keila Grinberg.** Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9043294734454422>>. Acesso em: 17 de maio de 2024b.

_____. Currículo do sistema de Currículos Lattes. **Informações sobre Marco César Pellegrini.** Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8825144072881727>>. Acesso em: 17 de maio de 2024c.

CUNHA, L. A. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 89–107, maio 2000.

DANTAS, Carolina Vianna. **Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas.** In: Educação e Relações Raciais Rio de Janeiro/Niterói – CEAD/UFF/2015 ISBN 978-85-62007-54-5.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição.** São Paulo: SENAC, 2004.

DOMINSCHKE, Desiré Lucian. **Que história esta fotografia pode contar? O ensino de História da Educação, fontes e seus usos.** In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/encimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Desire%20Luciane%20Dominschek%20Lima%20e%20Ivo%20J%20Both.pdf>. Acesso em 15/01/24.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo. Ubu editora. 2020.

_____. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERREIRA, A. de J. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores.** *Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training.* Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275–288, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.408. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 24 jun. 2024.

GOMES, Flávio dos Santos. **Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação.** In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. LAURIANO, Jaime., SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Enciclopédia negra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro.** Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg – Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

_____. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.** Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.
Homem negro leva facada e é detido por policiais no RS; 'Ele é a vítima', gritam testemunhas. Estadão Conteúdo. São Paulo. 18 de fevereiro de 2024. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/02/18/homem-negro-leva-facada-e-e-detido-por-policiais-no-rs-ele-e-a-vitima-gritam-testemunhas.htm>. Acesso em: 25/02/2024.

HOOKS, Bell. **Escolarizando homens negros.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, nov. 2015. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41784>>. Acesso em: 03 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.

_____. **A gente é da hora: homens negros e masculinidade**. São Paulo: Elefante, 2022.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>. Acesso em 24/07/2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica** - n.41- Rio de Janeiro, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 23/02/2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2023**. ISBN 978-85-240-4567-7. Rio de Janeiro, 2024. 16 p. disponível em <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html>. Acesso em: 22/02/2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População: Censo demográfico. IBGE. Rio de Janeiro 2024**. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1146-censo-demografico.html> Acesso em: 24/03/2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Rio de Janeiro 1874. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf. Acesso em: 10/10/2023.

INSTITUTO PROMUNDO (Brasil). **Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil** [livro eletrônico] / Instituto Promundo. – Brasília, DF: Instituto Promundo, 2021. Disponível em: https://promundo.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Primeiro-Relato%CC%81rio-sobre-as-Paternidades-Negras-no-Brasil_FINAL-2_WEB.pdf. Acesso em: 12/11/2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Observatório de Educação Brasil**. Le Monde Diplomatique Brasil. Brasília, 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/o-papel-central-da-escola-no-enfrentamento-do-racismo/?fb_comment_id=3892304104137438_3924881567546358. Acesso em 05 de outubro de 2023.

IPEAFRO. **Personalidades: Abdias do Nascimento**. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento>. Acesso em: 05/02/2024.

IPEC. **Sumário executivo da pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil. 2023**. Disponível em <file:///C:/Users/raujo/Downloads/Sumario-Executivo-Percepcoes-sobre-o-Racismo-no-Brasil.pdf> Acessado em 17/06/2024

KLEIN, H. S. **Novas interpretações do tráfico de escravos do Atlântico**. Revista de História, [S. l.], n. 120, p. 3-25, 1989. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i120p3-25. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18589>. Acesso em: 25 out. 2023.

LE GOFF, Jacques (Trad. Bernardo Leitão). **História e memória**. Campinas: UNICAMP.1990.

_____. **A História Nova**. [Tradução Eduardo Brandão]. São Paulo, Martins Fontes, 1990^a.

MARQUES, Camila. **A família escrava**. In DANTAS, Caroline Vianna *et al.* (Org.). O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 55 - 62.

MARCELINO, Aline Cristina de Oliveira; MARTINS, Ricardo. **Criminologia e racismo: o sistema penal sob a ótica da teoria do Labelling Approach**. Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Braz Cubas V3, 2019.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo [em linha]. 2006, 11(21), 5-16/ISSN: 1413-7704. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395002>. Acesso em: 15/01/24.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte**. Revista Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez., 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 16/02/2024.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2013. (Coleção Queer).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

NADAI, Elza. **Ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993Tradução . . Acesso em: 24 mar. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Neto afirma que não tem condições de pagar piso salarial de R\$ 4.420 para professores. A folha do Aço. Volta Redonda. 21 de Janeiro de 2023. Disponível em: <https://folhadoaco.com.br/2023/01/21/neto-afirma-que-nao-tem-condicoes-de-pagar-piso-salarial-de-r-4-420-para-professores/>. Acesso em: 15/01/2024.

NOVAES, Edmarcius Carvalho; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculinidade em foco: Diferentes Perspectivas Teóricas sobre Ser Homem**. In: Anais do 10º CONINTER - CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Anais...Niterói (RJ) Programa de Pós-Graduação em, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xc22021/437869>. Acesso em 14/12/2023.

OLIVEIRA, D. **Entrevista com Milton Barbosa**. Revista Fim do Mundo, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 375–382, 2021. DOI: 10.36311/2675-3871.2021.v2n4.p375-382. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/11672>. Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVEIRA, Vítor Lins. **O ensino de história no contexto do novo ensino médio**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79719>>. Acesso em: 24/03/2024 12:09.

PAIVA, Clotilde (org. *et al*). **Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872**. (Relatório Provisório). Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHEd, universidade Federal de Minas Gerais. Centro de desenvolvimento e Planejamento Regional. Belo Horizonte, Cedeplar, 2012.

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Narrativas de re (existência): antirracismo, história e educação** – Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** / Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, Osmundo. **Qual é a identidade do homem negro?** Democracia viva, 22, p. 64-69, 2004.

Professores destaque de Volta Redonda são premiados com viagem a Caxambu: Educadores da rede municipal aproveitaram o feriado hospedados em hotel da cidade mineira do Circuito das Águas. O Dia. Volta Redonda. 17 novembro de 2023. Disponível em <https://odia.ig.com.br/volta-redonda/2023/11/6743581-professores-destaque-de-volta-redonda-sao-premiados-com-viagem-a-caxambu.html>. Acesso em 15/01/23.

REIS, José João. **A presença negra: encontros e conflitos**. In: Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, IBGE 2000.

RESTIER, Henrique. **O duelo viril: confrontos entre masculinidades no Brasil mestiço**. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de. Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2019. p. 21-52.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº1/1839. Sobre instrução primária no Rio de Janeiro**. Disponível em: [file:///C:/Users/raujo/Downloads/chrisramil,+RHE+-+n.+18+-+documento%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/raujo/Downloads/chrisramil,+RHE+-+n.+18+-+documento%20(1).pdf). Acesso em: 17/12/ 2023.

RODRIGUES, Cristiane. **A Construção Social do Vadio e o Crime de Vadiagem (1886-1906)**. Dissertação de mestrado (História Social) INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS/ DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, p.129, 2006.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011, 95p. ISBN 978-85-7982-075-5. Available from SciELO Books.

ROMERO, Sílvio. **A literatura brasileira e a crítica moderna: Ensaio de generalização**. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Industrial de João Paulo Ferreira Dias, 1880.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. **Visões do Brasil: Carl Frederic von Martius e Silvio Romero**. In: XIX Encontro Anual da ANPOCS, 1995, Caxambu. Resumos de Trabalhos do XIX Encontro Anual da ANPOCS, 1995. p. 147-147.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **A História dos Estudos Sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo, julho 2011.

SANTOS, Leandro José dos. **Escritos negros: nota sobre educação e participação política na imprensa negra de ontem e de hoje**. Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais. N.14 e 15, p. 99-112, 2010/2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In Epistemologias do sul [livro eletrônico] /Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). São Paulo : Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**. Revista HISTEDBR *on-line*, Campinas, n. especial, 2006, p. 28-35. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 15/12/2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento Revista de Educação, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710> Acesso em: 5/03/2024.

SAVIANI, Nereide. **Currículo – Um Grande Desafio Para o Professor**. Revista de Educação, nº 16, pp. 35-38. São Paulo, 2003.

SENA, Taísa Vieira; CASTILHO, Kathia. **Moda e masculinidade: breves apontamentos sobre o homem dos séculos XX e XXI**. Modapalavra e-periódico, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 46–56, 2011. DOI: 10.5965/1982615x04072011046. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7911>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loreto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.

SILVA, Maria Aparecida. **Formação de educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. Pag.65-82. In: CAVALLEIRO, E.S. (org.). Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVEIRA, Luciana Martha. **A cor na fotografia em preto-e-branco como uma flagrante manifestação cultural**. Revista Tecnologia e Sociedade [*en linea*]. 2005, 1(1), 151-175[ISSN: 1809-0044. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496650320011>. Acesso em: 01/03/2024.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. **A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v.11, n.1, p. 3-13, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.38742>. Acesso em: 5/03/2024.

SOUZA, Rolf Malungo Ribeiro de. **Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente**. Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia, n. 34, 31 jan. 2014.

_____. **Falomaquia: Homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente**. Revista Antropolítica, n.34, p. 35-52, 2013.

_____. **As representações do Homem Negro e suas Consequências**. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/5500>. Acesso em: 15/12/2023. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. — Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

UNICEF. **Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar**. Brasília, DF: Unicef (2019). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade_serie_abandono_e_scolar_2018.pdf. Acesso em: 25/02/2024.

VEIGA, Larissa Cristina Clemente; VASCON Luis Fernando de Castro. **A influência das Teorias Raciais e Eugênicas na produção científica nacional durante os séculos XIX e XX**. Revista de Iniciação Científica da FFC. 2020 Nov/19. (2):27-34. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2019.v19n2.p27-34>. Acesso em: 27/12/2023.

VOLTA REDONDA, **Lei Municipal Nº6.235** -Altera os artigos 49 e 50 da Lei Municipal nº 3.250/1995, e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.voltaredonda.rj.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/9075/6235.pdf>. Acesso em:15/01/23.

WELSING, Frances Cress. **The Isis Papers The Keys to the colors**. Chicago, 1991. Tradução de Wellington Agudá. Disponível em: https://adable55-a3b4-419d-bca3-9eaa713ba1e5.filesusr.com/ugd/a00390_634b5c2ceac14a798ff1be9f7622a99d.pdf. Acesso em: 10/11/2023.

WOODSON. Carter Godwin. **A Deseducação do Negro**. Tradução e notas de Naia Verenanda. São Paulo: Edipro, 2021.

ANEXOS

A- Termo de anuência



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura de Volta Redonda
Secretaria Municipal de Educação

TERMO DE ANUÊNCIA

Instituição Coparticipante: Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MASCULINA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR: QUEM É O HOMEM NEGRO NAS AULAS DE HISTÓRIA?”**, sob responsabilidade da **Profa. Mestranda Daniele Araujo Balbino, (PROFHISTÓRIA/UFRRJ)** com o objetivo de **refletir sobre as marcas deixadas pela ausência da história da masculinidade negra no Brasil nas aulas de História, contribuindo para o debate sobre o racismo no âmbito das escolas públicas.**

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição.

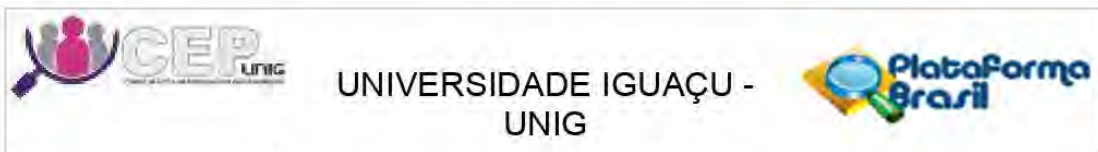
Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Virginia Helena da Silva Pires
Subsecretária / SME
Matrícula: 418382 - PMVR

B- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MASCULINA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR: QUEM É O HOMEM NEGRO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

Pesquisador: Daniele Araujo Balbino

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70059623.7.0000.8044

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.341.390

Apresentação do Projeto:

O presente estudo pretende investigar quem são os homens negros nas aulas de História e para tal serão entrevistados os profissionais da disciplina que lecionam na rede Municipal de Volta Redonda.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre as marcas deixadas pela ausência da história da masculinidade negra no Brasil nas aulas de História, contribuindo para o debate sobre o racismo no âmbito das escolas públicas.

Objetivo Secundário:

Problematizar o uso das imagens do homem negro nas aulas de história como um dos suportes para a manutenção de estereótipos que alimentam o racismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa não trará qualquer dano e/ou risco.

Benefícios:

Visando refletir sobre as marcas deixadas pela ausência da história da masculinidade negra no

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.341.390

Brasil nas aulas de História e contribuindo para o debate sobre o racismo no âmbito das escolas públicas, a pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão sobre o tema e formulação de propostas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com evidente relevância Científica e Acadêmica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de modo adequado e em consonância com os padrões metodológicos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências éticas que justifiquem a recusa do trabalho.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP .

O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O participante, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O Relatório Parcial refere-se a descrição do andamento da pesquisa até a metade de seu tempo transcorrido (número de sujeitos abordados, possíveis problemas de execução, de cronograma, efeitos adversos etc). Deve ser postado como NOTIFICAÇÃO.

O Relatório Final refere-se aos resultados da pesquisa e deve ser postado em NOTIFICAÇÃO quando da finalização do projeto segundo consta no cronograma.

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

Página 02 de 03



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.341.390

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2121584.pdf | 07/09/2023 12:05:38 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 29/08/2023 19:43:23 | Daniele Araujo Balbino | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoDanieleAraujoBalbino.docx | 29/08/2023 19:43:07 | Daniele Araujo Balbino | Aceito |
| Outros | TermoDanieleBalbino.pdf | 18/05/2023 12:21:41 | Daniele Araujo Balbino | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRostoassinado.pdf | 21/04/2023 18:29:54 | Daniele Araujo Balbino | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVA IGUAÇU, 03 de Outubro de 2023

Assinado por:
José Claudio Provenzano
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

C- Carta aberta ao Secretário de Educação de Volta Redonda



PREFEITURA MUNICIPAL DE
**VOLTA
REDONDA**
COM O POVO HONESTIDADE
E COMPETÊNCIA

SME
SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura de Volta Redonda
Secretaria Municipal de Educação
E.M. Prof. Waldyr Amaral Bedê

Assunto: Carta Aberta ao Secretário de Educação de Volta Redonda

Volta Redonda, 10 de agosto de 2023.

Ao Senhor
Sérgio Sodré da Silva
Secretário de Educação de Volta Redonda

Senhor Secretário, de Educação do município de Volta Redonda, nós, Professores, Supervisores Pedagógicos, Orientadores Educacionais e Equipe Diretiva lotados na Unidade Escolar E.M.Prof. Waldyr Amaral Bedê, desejamos, por meio desta, expressar os nossos sentimentos e opiniões diante da Premiação “Professor Destaque do Ano – 2023”.

A equipe diretiva pedagógica após tomar ciência da Portaria Nº 68/2023 – SME, divulgou a premiação “Professor Destaque do Ano – 2023” entre os profissionais da U.E no dia 04 de agosto, após participarmos da discussão pedagógica com o tema “Gestão Democrática”. Nesse momento, a diretora geral teve o cuidado de apresentar as informações sem externar a opinião da equipe diretiva pedagógica, que já havia discutido o tema em momento anterior.

A fala dos professores em nossa U.E foi unânime em afirmar que a valorização do professor vai além da indicação para um prêmio de Professor Destaque.

É necessário que as discussões sobre a valorização docente considerem a complexidade dessa profissão “que envolve um alto grau de subjetividade e sobre o qual não se tem uma medida absoluta daquilo que se resulta” (GATTI, 2012, p. 93).

Diante do exposto, os professores ficaram aturdidos e enfatizaram que consideram o prêmio como um processo excludente dentro das escolas, podendo ocasionar no cenário educacional uma competição entre os educadores, gerar conflitos, desconforto, divisão do grupo e desmotivação entre os pares. O seguinte questionamento foi apontado pelos professores: “Seria mais justo recompensar os professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente? ”.

Reforçaram que a escola Waldyr Bedê é formada por profissionais de excelência, profissionais esses responsáveis e compromissados com a educação pública. Somos todos

Waldyr Bedê, cada um com o seu talento, habilidade e singularidade, que juntos acabamos por nos completar, porque juntos somos mais fortes.

Nossa U.E é lugar de gente feliz, que trabalha arduamente todos os dias com a missão de oferecer aos nossos alunos uma educação pública de qualidade e dessa forma poder contribuir para a formação de cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade.

Nessa perspectiva é preciso salientar que se precisa de “verdadeiras” políticas de valorização docente, e não de idealizações que visem mascarar essa valorização. A relação entre remuneração e desempenho profissional impacta a autoestima e o valor social do professor (Pimentel; Palazzo; Oliveira, 2009).

Nossos professores destacaram ainda que seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar e não simplesmente premiar um professor dentro das U.Es.

Após todas as considerações, ficou decidido por todos os professores que em nossa U.E não haverá indicação entre seus pares, por acreditarmos que somos todos de excelência.

Esperamos que nossa posição seja vista como uma demonstração de democracia, de ideais e de opiniões diversas e não somente como uma atitude rebelde de afrontamento a essa Secretaria.

Nos colocamos a disposição para debatermos o assunto caso julgue necessário.

At.te,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr., 2012.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

D- Formulário de pesquisa direcionado aos professores de História da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda.

Saudações!

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MASCULINA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR: QUEM É O HOMEM NEGRO NAS AULAS DE HISTÓRIA?”.

Esta pesquisa é parte da formação no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e é direcionada aos professores de História da rede municipal de Volta Redonda (SMEE Fevre), e visa refletir sobre as marcas deixadas pela ausência da história da masculinidade negra no Brasil nas aulas de História, contribuindo para o debate sobre o racismo no âmbito das escolas públicas.

Sua participação contribuirá para uma melhor compreensão sobre o tema e formulação de propostas.

A presente pesquisa não trará qualquer dano ou benefício financeiro, e para fins de garantir sua segurança, ela será anônima e os dados serão analisados de forma agrupada, de forma que não é necessário a identificação por nome.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário misto, constituído por vinte e quatro perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 15 minutos. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Profa. Mestranda Daniele Araujo Balbino, (PROFHISTÓRIA/UFRRJ)

Profa. Dra. Jaqueline Gomes de Jesus (PROFHISTÓRIA/UFRRJ) – orientadora

***Indica uma pergunta obrigatória**

Gostaria de te conhecer!

1) Em relação ao gênero, como você se identifica? *

- () Feminino
- () Masculino
- () Não binário
- () Neutro
- () Outro.

2) Você é Pessoa com Deficiência? () Sim () Não
Descreva a sua deficiência, caso tenha: _____

3) Em relação a raça, você se autodeclara: *

- () Branco
- () Preto ou pardo
- () Amarelo

☐ Indígena

Você se identificou como pessoa preta ou parda.

4) Em sua vida escolar, você já sofreu racismo e ou preconceito étnico? *

☐ Sim ☐ Não

Fale mais a respeito: _____

Sobre sua vida profissional

5) Seu grau de escolarização: *

☐ Graduação.

☐ Especialização

☐ Mestrado.

☐ Doutorado.

☐ Outro

Se marcou outros na pergunta anterior, descreva qual: _____

6) Tempo de docência (atuação em sala de aula como professor(a) de História): *

☐ menos de 1 ano.

☐ 1 a 5 anos.

☐ 6 a 10 anos.

☐ 11 a 15 anos.

☐ 16 a 20 anos.

☐ mais de 20 anos

7) Tempo de docência no município de Volta Redonda: *

☐ menos de 1 ano.

☐ 1 a 5 anos.

☐ 6 a 10 anos.

☐ 11 a 15 anos.

☐ 16 a 20 anos.

☐ mais de 20 anos.

8) Para qual(ais) ano(s) de escolaridade você leciona em 2023? *

☐ 6º ano.

☐ 7º ano.

☐ 8º ano.

☐ 9º ano.

O tema educação antirracista está cada vez mais presente nos debates sobre educação e assim presente também nas reuniões e encontros sobre educação no município de Volta Redonda.

9) Você acredita que o racismo está presente na sociedade brasileira? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

10) Você entende como importante as discussões sobre este assunto (educação antirracista) em suas aulas de história? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

11) Você entende como possível aplicar uma educação antirracista em suas aulas de história? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

12) Em sua vivência escolar, você observa situações de racismo e/ou preconceito com base na cor ou etnia entre os alunos? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

13) Em sua vivência escolar você observa situações de racismo e/ou preconceito com base na cor ou etnia entre os funcionários (todos aqueles que trabalham na escola, inclusive os professores)? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

14) Em sua vivência escolar você observa situações de racismo e/ou preconceito com base na cor ou etnia entre os funcionários e os alunos? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

O livro didático utilizado na rede atualmente (2023), pelos alunos do ensino fundamental II é o Vontade de Saber História, dos autores Marco Pellegrini, Keila Grinberg e Adriana Machado Dias, da editora FTD. As perguntas a seguir tem como referência este livro.

15) Você participou da escolha do livro didático, em 2019? *

() sim.

() não.

16) Você acredita que o livro didático é um dos elementos que influenciam os alunos no autoconhecimento e formação de identidade? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

17) Você entende que o livro escolhido pela maioria tenha sido uma boa escolha? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

18) Com qual frequência você utiliza o livro didático em suas aulas? *

() nunca utilizo

() utilizo raramente (1 a 2 vezes no bimestre)

() utilizo pouco (1 a 2 vezes no mês)

() sempre utilizo (1 a 2 vezes na semana)

19) Qual setor do livro didático é mais utilizado em suas aulas? *

() Textos dos conteúdos

() Imagens

() Boxes que exploram e/ou ampliam o assunto.

() Exercícios

() Não utilizo o livro.

20) Você sente necessidade complementar o conteúdo do livro? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

21) Qual importância você atribui à existência de personagens históricos negros nos livros didáticos? *

() Muito importante

() Pouco importante

() Não é importante

22) Considerando a História do Brasil, aponte quais são os personagens históricos negros apresentados em suas aulas: *

23) Quais destes personagens, citado na questão anterior, NÃO estão no livro didático: *

24) Sobre os personagens negros que você apresenta em sua aula e que ESTÃO no livro didático, você considera ser suficiente para a compreensão dos alunos sobre o fato histórico o texto explicativo e imagens apresentados? *

() sim.

() não.

Fale mais a respeito: _____

Ao enviar declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora Daniele Araujo Balbino esclareceu que todos os dados desta pesquisa serão sigilosos e somente os pesquisadores terão acesso. Foi explicado que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Daniele Araujo Balbino no telefone (24) 99901-4323 ou pelo e-mail: danieleabalbino@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Iguaçu-UNIG também poderá ser consultado para dúvidas/denúncias relacionadas à Ética da Pesquisa e está localizado na Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134, Bloco A - 1º andar - Sala 103, Município de Nova Iguaçu, RJ. horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 9h às 12h e das 13h às 16h telefone, (21) 2765-4000, o contato também poderá ser feito pelos e-mails: cepunigcampus1@gmail.com ou cep@campus1.unig.br que tem a função de fiscalizar e fazer cumprir as normas e diretrizes dos regulamentos de pesquisas envolvendo seres humanos.