



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TESE DE DOUTORADO

**PROTAGONISMO NEGRO: DA
ELABORAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
(FLORIANÓPOLIS/SC 1994-2016)**

CARINA SANTIAGO DOS SANTOS

FLORIANÓPOLIS, 2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

CARINA SANTIAGO DOS SANTOS

**PROTAGONISMO NEGRO: DA ELABORAÇÃO À FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA (FLORIANÓPOLIS/SC 1994-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História, área de concentração em História do Tempo Presente.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva

Florianópolis, SC
2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Santos, Carina Santiago dos
Protagonismo Negro : da elaboração à formação docente para o
ensino de história e cultura africana e afro-brasileira
(Florianópolis/SC 1994-2016) / Carina Santiago dos Santos. -- 2023.
198 p.

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2023.

1. Movimento Negro Brasileiro. 2. Ensino de História e Cultura
Africana e Afro-Brasileira. 3. Currículo. 4. Formação de
Professores. 5. História do Tempo Presente. I. Silva, Cristiani Bereta
da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
História. III. Título.

ATA DE DEFESA

No décimo dia do mês de julho do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, em evento realizado no Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC, compareceu **Carina Santiago dos Santos**, do Programa de Pós-Graduação em História/Doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina, para a defesa de sua tese intitulada **"PROTAGONISMO NEGRO: DA ELABORAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA (FLORIANÓPOLIS/SC 1994-2016)"**, perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos Professores doutores Cristiani Bereta da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Fernanda Oliveira da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Maria Aparecida da Silva Cabral, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Cláudia Mortari, da Universidade do Estado de Santa Catarina e Reinaldo Lindolfo Lohn, da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a Professora doutora Cristiani Bereta da Silva anunciou o parecer da Banca, considerando a tese aprovada.

Observações:

A banca reconhece a originalidade e relevância do tema privilegiado na tese. Indica que, em sua versão final, o trabalho seja revisado quanto à forma e também quanto à formulação da tese.

Florianópolis, 10 de julho de 2023.

Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina
(orientador)

Profa. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(participação remota)

Prof. Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn
Universidade do Estado de Santa Catarina
(membro)



Profa. Dra. Fernanda Oliveira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(participação remota)

Profa. Dra. Cláudia Mortari
Universidade do Estado de Santa Catarina
(membro)

Carina Santiago dos Santos
(doutoranda)

Aos amores eternos da minha existência terrena:
Lígia, Vilmar e Carla.

Aos militantes intelectuais do Movimento Negro
pela coragem e ensinamentos. Nossos passos vêm
de longe e nossa história resiste!

AGRADECIMENTOS

Sinceramente? Achei que este momento não chegaria! Foram tantas as tribulações que enverguei a ponto de desistir da empreitada. Por isso, este agradecimento ganha mais em emoção e sentido, afinal, finalizar uma tese, por si só, é razão para ser grata!

Nenhuma de conquistas que alcançamos se dá de forma individual. Agradeço a todos que, ao longo do percurso, foram incentivo, suporte ou desafio. Vocês também ajudaram a moldar a alegria de chegar neste momento.

Aos meus pais e irmã, vocês me seguraram no colo, seguem firmes de mãos dadas comigo e sempre em meu coração. Sou eternamente grata por ser de vocês!

Aos amigos amados que estiveram sempre por perto e compreenderam minhas ausências e meu momento atribulado. Ao mesmo tempo foram de uma presença que enche meu coração de alegria! Como é maravilhoso seguir a vida com vocês por perto, do coração!

À amiga Fran Garcês, obrigada por tanto! Tua força é inspiração e teu incentivo ímpar! Obrigada!

Aos colegas de turma, obrigada pelos compartilhamentos e sorrisos. Vocês tornaram a vida acadêmica mais leve!

Aos professores que gentilmente aceitaram ser parte da banca, aos professores que foram parte da minha formação até aqui, especialmente no curso de doutorado.

A esta universidade, local em que me formei profissional e que segui até esta etapa. Aos técnicos, em particular ao sempre atento e gentil Piter, minha gratidão por todas as orientações e disponibilidade.

À CAPES, através do Programa Abdias Nascimento, pela oportunidade de fazer parte da concretização do sonho deste mestre do Movimento Negro.

À Professora PhD. Tania Saunders pelo acolhimento durante o intercâmbio na Universidade da Flórida e por ampliar meus horizontes de expectativa. Aos professores e colegas com quem tive a oportunidade de trocar ideias e visões de mundo. Aos amigos que foram família nesta experiência, amo vocês!

À Prefeitura de Florianópolis por permitir meu afastamento para aperfeiçoamento e tornar assim a experiência do intercâmbio possível.

Aos militantes intelectuais do Movimento Negro que aceitaram dividir suas memórias para que eu pudesse transformá-las em história. Jeruse, Joana, Ivan e Márcio, muito obrigada!

Aos integrantes do Laboratório de Ensino de História, especialmente Karla e Anne, pela leitura atenta e contribuições.

À professora Cristiani Bereta, minha orientadora, minha eterna gratidão por não largar minha mão! A luta foi bonita e cá estamos!

Parte 1:

“Hoje eu só vim agradecer
Por tudo que Deus me fez
Quem me conhece sabe
O que vivi e o que passei
O tanto que ralei
Pra chegar até aqui
E cheguei, cheguei”
(Fé – Iza)

Parte 2:

“O racismo ainda rosna por trás de rostos
sorridentes [...]”
(ANGELOU, Maya. Carta a minha filha. 2ª ed.
Rio de Janeiro: Agir, 2019, p. 108).

Parte 3:

ela me contou
que o sonho dela era ser pássaro
quando desabou não teve jeito
acabou encontrando asas no peito
e soube que são essas as que levam
pra todo lugar.
(LEÃO, Rayane. Tudo nela brilha e queima. São
Paulo: Planeta do Brasil, 2017, p. 23).

SANTOS, Carina Santiago dos. **Protagonismo Negro**: da elaboração à Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Florianópolis/SC 1994-2016). 2023. 198 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

RESUMO

Na presente pesquisa, inserida no campo da História do Tempo Presente, filiei-me ao intento de historicizar a trajetória de luta no campo educacional do Movimento Negro, especialmente dos militantes intelectuais do Núcleo de Estudos Negros (NEN) na cidade de Florianópolis entre 1994 e 2016. Defendi a tese de que tais militantes elaboraram um audacioso projeto de educação antirracista e desenvolveram suas etapas, constituindo sentidos de História. Estes militantes atuaram ativamente para a formatação de um pensamento negro em educação, com a formulação de uma pedagogia; eleição de um representante para a Casa Legislativa a fim de aprovar a Lei Municipal 4.446/94, para tornar obrigatório o ensino de história afro-brasileira; participação nos movimentos de estruturação dos currículos e participação nas formações continuadas de professores para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais. As fontes de pesquisa foram depoimentos, acervos institucionais (documentos disponibilizados pela Câmara de Vereadores e Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis), impressos como jornais e livros. As categorias de análise alicerçaram-se na mobilização de memória e dever de memória (RICOEUR, 2007; TRAVERSO, 2012), culturas políticas (BERSTAIN, 1988) e currículo como campo de disputa política e espaço-tempo de fronteira cultural (SILVA, 2010; MACEDO, 2006). Para compreender o cenário das relações raciais amparei-me nos debates e conceitos discutidos por Fanon (2008), Kilomba (2019), Almeida (2019), Hall (1999), entre outros/as. Como resultados obtidos observa-se a estruturação de um pensamento negro em educação e sentidos de História construídos na trajetória de luta antirracista.

Palavras-chaves: Movimento Negro Brasileiro; Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Currículo; Formação de Professores; História do Tempo Presente.

SANTOS, Carina Santiago dos. **Black Protagonism: from Elaboration to Teacher Training for the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture** (Florianópolis/SC 1994-2016). 2023. 198 p. Thesis (Ph.D. in History) - Santa Catarina State University, Florianópolis, 2023.

ABSTRACT

In the present research, inserted in the field of History of the Present Time, I joined the attempt to historicize the trajectory of struggle in the educational field of the Black Movement, especially of the intellectual militants of the Núcleo de Estudos Negros (NEN) in the city of Florianópolis between 1994 and 2016. My thesis defended that these militants elaborated an audacious project of anti-racist education and developed its stages, constituting senses of History. These militants acted actively for the: formatting of a black thought in education, with the formulation of a pedagogy; election of a representative to the Legislative House in order to approve Municipal Law 4.446/94, to make the teaching of Afro-Brazilian history mandatory; participation in curricula structuring movements and participation in continuing teacher training for teaching African and Afro-Brazilian history and culture and education on ethnic-racial relations. The research sources were testimonials, institutional collections (documents made available by the City Council and the Municipal Secretary of Education of Florianópolis), printed matter and books. The categories of analysis were based on the mobilization of memory (RICOEUR, 2007), duty of memory (TRAVERSO, 2012), political cultures (BERSTAIN, 1988) and curriculum as a field of political dispute and space-time of cultural frontier (SILVA, 2010; MACEDO, 2006). To understand the scenario of race relations, I based myself on the debates and concepts discussed by Fanon (2008), Kilomba (2019), Almeida (2019), Hall (1999), among others. As results obtained, it is observed the structuring of a black thought in education and senses of History built in the trajectory of anti-racist struggle.

Keywords: Brazilian Black Movement. Teaching African and Afro-Brazilian History and Culture. Curriculum. Teacher training. Florianópolis Municipal Network. Present time history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartas enviadas ao Jornal Educa-Ação Afro.	66
Figura 2 - Capas dos Cadernos da Série Pensamento Negro e Educação	70
Figura 3 - Capa do livreto das Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular.	118
Figura 4 - Capa da Proposta Curricular “Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular”.	120
Figura 5 - Capas dos documentos “Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental” e “O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental”.	131
Figura 6 - Capa “Orientações Curriculares para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental”.	137
Figura 7 - Capa da “Proposta Curricular” de 2008.	140
Figura 8 - Capa do “Plano Municipal de Educação”.....	142
Figura 9 - Capa das “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC”.....	144
Figura 10 - Capa do “Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025”.	145
Figura 11 - Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.....	146
Figura 12 - Capa da primeira edição do Jornal Educa-Ação Afro.	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vereadores por pertencimento racial a cada legislatura (1993-2016).....	92
Gráfico 2 - Proposições dos vereadores negros (1993-2020).	94
Gráfico 3 - Comparativo entre o número dos cursos de interesse e demais cursos (1994-2016).....	156
Gráfico 4 - Comparativo entre cursos com temática afro-brasileira e demais cursos (1994-2002).	158
Gráfico 5 - Comparativo entre cursos com temática afro-brasileira e demais cursos (2003-2016).	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inclusão do negro nos eventos e programas do PT.	78
Quadro 2 - Comparativo de aspectos gerais entre a Lei 2387/1991 e a proposta de lei 5499/93.....	99
Quadro 3 - Problemáticas e possibilidades de conteúdos afro-brasileiro 2º ciclo (3ª a 5ª séries).	128
Quadro 4 - Problemáticas e possibilidades de conteúdos afro-brasileiro 3º ciclo (6 a 8ª séries).	129
Quadro 5 - Distribuição dos conteúdos afro-brasileiros entre categorias fundantes da História e Conteúdos Programáticos.....	133
Quadro 6 - Atividades sobre EREER incluídas na programação do III Seminário Rede Municipal de Ensino – Projeto Político Pedagógico “Traduzindo em Ações”.	161

LISTA DE ABREVIATURAS

ACN	Associação Cultural do Negro
AMAB	Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC	Centro Integrado de Cultura
CCCS	Centro Cívico Cruz e Souza
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
FENAPRO	Frente Nacional de Ação Política de Oposição
GCAB	Grupo Cultural Antonieta de Barros
GRUCON	Grupo União e Consciência Negra de Florianópolis
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
HTTP	História do Tempo Presente
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEN	Núcleo de Estudos Negros
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PLC	Partido Liberal Catarinense
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PMP	Pedagogia Multirracial e Popular
PSD	Partido Social Democrático
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SRUO	Sociedade Recreativa União Operária
TEN	Teatro Experimental do Negro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UHC	União dos Homens de Cor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	CAPÍTULO 1 - NEGROS MOVIMENTOS: RECORTES DA LUTA ANTIRRACISTA ORGANIZADA EM FLORIANÓPOLIS.....	34
2.1	A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS – CAMINHOS QUE CONVERGEM	45
2.2	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA MULTIRRACIAL E POPULAR – PMP	58
3	CAPÍTULO 2 - A LEI 4.446/94 – TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA ATRAVÉS DA ELEIÇÃO DE UM VEREADOR MILITANTE DO MOVIMENTO NEGRO.....	72
3.1	DA ESCOLHA DE UM NOME À ELEIÇÃO EXITOSA.....	73
3.2	A ATUAÇÃO DE MÁRCIO DE SOUZA NA VEREAÇA: ENTRE LUTAS E LEGADOS.....	83
3.2.1	Negras trilhas por espaço político	83
3.2.2	Os trilhos construídos por Márcio de Souza	88
3.3	A LEI 4.446/94	96
4	CAPÍTULO 3 - AGORA É LEI – ESCURECENDO O CURRÍCULO NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (IMPRIMINDO COR).....	105
4.1	A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS E O CURRÍCULO A PARTIR DA LEI MUNICIPAL 4.446/94	115
4.1.1	Os conteúdos afro-brasileiros em história	125
4.2	A REDE MUNICIPAL A PARTIR DA LEI FEDERAL 10.639/03 – ENTRE PROPOSTAS CURRICULARES, ADEQUAÇÕES E MATRIZ DE ERER.....	135
5	CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: PRODUZINDO SENTIDOS E DESAFIOS PARA A ERER E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	149
5.1	FORMAÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL – A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL EM CENA (1994-2016).	155
5.1.1	As formações a partir da Lei 4.446/94	157
5.1.2	As formações a partir da Lei 10.639/03	167

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS.....	187

1 INTRODUÇÃO

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir
 AmarElo (Emicida, 2019)

Para pensar e analisar a sociedade se faz necessário mobilizar o conceito de racismo estrutural¹ que, nas discussões teóricas estabelecidas por Silvio Almeida (2019), é fator que fundamenta e estrutura a organização político-social-econômica, por isso está intimamente vinculado a relações de poder e é condição indispensável para subsidiar processos de dominação. Estes tiveram início com a expansão europeia do século XV e forjaram um elaborado aparato de distinções sociais que trouxe por consequência a naturalização das violências sofridas pela população negra², no Brasil e no mundo, configurando uma necropolítica³.

Neste diálogo, apresento o trecho da música do rapper brasileiro Emicida como um chamado para que não sejam esquecidas e não se percam de vista as lutas empreendidas por pessoas negras em coletividade, conferindo notoriedade às agências organizadas e empreendidas por elas, atribuindo protagonismo histórico e permitindo que sejam vozes contra-hegemônicas ao epistemicídio⁴, que sistematicamente subalterniza, desacredita, invisibiliza e desmerece sujeitos negros, suas práticas e conhecimentos produzidos.

¹ Racismo estrutural compreendido na perspectiva de Silvio Almeida (2019) que tem bases pseudocientíficas que se perpetuaram nas relações sociais na modernidade. Estas relações são estabelecidas de modo desigual diante da cor da pele dos sujeitos que normatizam e são retroalimentadas pelo Estado que, em contrapartida, tem a manutenção e naturalização das relações pautadas no racismo pela sociedade civil. O conceito será aprofundado no primeiro capítulo.

² Segundo o IBGE a população negra no Brasil é formada pela soma dos que se declaram pretos e pardos. Para Kabengele Munanga (2004), o termo negro pauta uma identidade política, resultado de uma construção social e histórica realizada pelo Movimento Negro mais consistentemente a partir da década de 1970. Passa a significar a categoria identitária e é impulsionada positivamente pela mobilização política coletiva. No Brasil, declarar-se negro é uma escolha política, portanto adotada como prática de luta e resistência.

³ Termo é cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2016) que compreende que há uma política de morte instituída pelo Estado, que tem o poder de vida e morte sobre os sujeitos. Este controle sobre a vida garante que o Estado institucionalize práticas de controle social que historicamente nas regiões colonizadas se confunde com o exercício da violência sobre corpos negros. Estendo este entendimento para a relação de que os silenciamentos das trajetórias de luta e a história de indígenas e negros também fazem parte desta política numa perspectiva de morte simbólica.

⁴ Compreendo epistemicídio como o “processo persistente de produção de indigência cultural” (CARNEIRO, 2005, p. 96) fruto do racismo, de maneiras que deslegitima o negro como portador e produtor de conhecimento.

Em diálogo⁵ com a Rede de Historiadoras Negras e Historiadores Negros⁶, Sueli Carneiro⁷ apontou um desafio latente aos/às historiadores/as: preencher uma lacuna estratégica com o registro das lutas e práticas do Movimento Negro⁸ no Brasil “a fim de informar e potencializar a ação política das novas gerações”. A reconhecida militante⁹ ponderou que estas experiências carecem de abordagem histórica, na medida em que a ausência de relatos sistematizados das vitórias, derrotas, entraves, avanços, retrocessos e desafios de luta provoca, inclusive, o esvaziamento da dimensão de que conquistas sociais foram e são fruto de intensos tensionamentos entre sujeitos organizados e o Estado; portanto, são resultado de ação histórica coletiva.

Filio-me ao desafio exposto acima com esta pesquisa¹⁰. As motivações da pesquisa são de diversas ordens. Em primeiro lugar, atribuo grande genuinidade às experiências pelas quais passamos ao longo de nossa caminhada. Assim, nascer mulher e negra no Brasil acrescenta desafios aos esperados, pois o racismo e o machismo são características bem marcantes em nossa sociedade e a combinação destes dois gera episódios de violência de diversas naturezas, que se traduzem em percentuais alarmantes, como os divulgados em 2017 no relatório organizado pelo Instituto da Mulher Negra – Geledés¹¹. Assim, inspirada em Grada Kilomba (2019, p. 27), usei a escrita para ser “eu própria”, sujeita das minhas palavras que procuraram ir de encontro aos episódios carregados de “mal entendidos” e “sem maldade” ao longo de minha trajetória escolar: ora não usei

⁵ Live via Instagram (@historiadorxsnegrxs) dia 30 de julho de 2020, inaugurando um quadro chamado *Conversas Históricas n. 1*.

⁶ Grupo de historiadoras negras e historiadores negros de todo Brasil, com diferentes níveis de formação acadêmica e temas de pesquisa organizados em torno da luta antirracista e pela visibilidade da produção acadêmica dos pares.

⁷ Sueli Carneiro é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra – primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Teórica da questão da mulher negra criou o único programa brasileiro de orientação na área de saúde física e mental específico para mulheres negras, onde mais de trinta mulheres são atendidas semanalmente por psicólogos e assistentes sociais. Para mais informações: <https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

⁸ O Movimento Negro se traduz sob todas as formas de associações e articulações que têm por objetivo o combate às desigualdades e discriminações sofridas pela população negra com foco na luta antirracista (GOMES, 2017).

⁹ Adotei nesta pesquisa o entendimento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 157) sobre militância: “o ato de combater ativamente ideologias, pensamentos, atitudes, posturas que cultivam e mantêm discriminações, tais que concretizam, incentivam, naturalizam, por exemplo, o racismo, o machismo, a pretensa incompetência dos pobres”.

¹⁰ A presente investigação vincula-se ao Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas (UDESC/CNPq), que conta com financiamento da FAPESC por meio de chamadas públicas de apoio a infraestrutura dos grupos de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Além disso, foi financiada pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para realização de Doutorado Sanduíche na *University of Florida*, sob orientação da Professora Doutora Tanya Saunders.

¹¹ Enquanto, no intervalo de 2003-2013, os percentuais de violência contra mulheres brancas entraram em declínio, de 3,6 para 3,2 a cada 100 mil mulheres, os índices relativos às mulheres negras caminharam em ordem inversa, pois passaram de 4,5 para 5,4 a cada 100 mulheres no mesmo período (CARNEIRO, 2017).

o lápis de cor considerado adequado para representar “a cor da pele” orientada nas instruções de uma atividade; ora meus colegas requereram um esforço coletivo para que não fosse entregue um “serviço de nego” como resultado de um trabalho em grupo que parecia não achar o rumo de uma produção para ser bem avaliada.

Foi no percurso universitário que tomei contato com as temáticas sobre as populações de origem africana em Santa Catarina, em atividades de extensão e ensino promovidas pelos Núcleos de Apoio Pedagógico (NAPE) e de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC). A possibilidade de levar para sala de aula experiências de sujeitos para além da escravidão me encantava e ainda me mobiliza.

Tempos depois, o ingresso na carreira pública do magistério de Florianópolis e a atuação como coordenadora de um dos núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) me trouxeram o contato com a gestão, o desejo de retornar aos estudos¹² e a experiência de diálogo com o estudo sobre as políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)¹³, bem como a oportunidade de contribuir no processo de escrita da Matriz da ERER da mencionada rede, lançada em 2016. No processo de elaboração do texto, tomei contato com relatos sobre a longa relação entre o Movimento Negro local e a implementação de políticas públicas antirracistas e, por isso, dediquei-me a investigar a atuação de militantes do Movimento Negro no processo de criação, estruturação e implementação da política para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais, na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, a partir da aprovação da Lei Municipal 4.446/94 até o lançamento da Matriz de ERER do município, em 2016.

O problema de pesquisa sedimentou-se em compreender de que forma se deu esta relação entre Movimento Negro e Estado: quem eram estes/estas militantes e o que pensavam sobre o cenário nacional/local sobre a educação? Quais estratégias foram utilizadas para angariar espaço na institucionalidade? Quais as frentes de ação escolhidas? Quais os entraves, lutas e colheitas?

¹² Em 2014, ingressei na primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UDESC) e desenvolvi pesquisa com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com objetivo de compreender de que modo professores e estudantes do núcleo EJA Centro Matutino se relacionavam com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; bem como, analisar as impressões e saberes que educandos/as e educadores/as ensinavam/aprendiam. Finalizei com a proposição de algumas possibilidades de atividades de ações docentes compartilhadas para serem desenvolvidas, partindo das áreas de concentração das pesquisas com temas mais frequentes, realizadas pelos estudantes, entre 2010-2015 (SANTOS, 2016).

¹³ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004), concebe a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como práticas pedagógicas para construção de uma educação antirracista, que extrapolam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Defendo a tese de que o Movimento Negro na capital catarinense contou com um corpo de militantes intelectuais, vinculados ao Núcleo de Estudos Negros (NEN), que elaborou e pôs em prática, na coletividade, um projeto de educação antirracista para a educação pública da capital catarinense, resultando na produção de sentidos de História. Tal projeto, foi constituído de etapas audaciosas, a saber: estruturação de um pensamento negro e metodologia em educação, estabelecendo diálogo com intelectuais da diáspora africana¹⁴ e de estratégias para disseminá-los; eleição de representante legislativo para formulação e proposição de uma legislação educacional para o ensino de conteúdos relacionados à história afro-brasileira no sistema de ensino público municipal; criação de estratégias para intervenção curricular e realização de formação de professores, fundamentada na teoria e prática, na pesquisa e na ação.

De acordo com uma estimativa¹⁵, divulgada em 2020, a população de Santa Catarina é de 7.252.502 pessoas. Em 2010¹⁶, o Censo apontou que o estado era habitado por uma população de mais de 6 milhões de habitantes das quais, aproximadamente, 200 mil pessoas se declararam negras, configurando a menor população negra em percentual e números absolutos do país. Embora a produção acadêmica e literária sobre a presença de negros e negras em Santa Catarina demonstre as agências assumidas por estes sujeitos, no imaginário popular e na mídia vê-se a imagem de um estado como parte da “Europa brasileira” e a cidade de Florianópolis destaca a origem e cultura açoriana com fervor. Sendo assim, a atuação do Movimento Negro catarinense, em especial em sua capital, por ser foco da pesquisa, é fruto de intensa articulação e organização que culminaram em legislação pelo ensino da história da população negra quase uma década antes da legislação em âmbito nacional.

A articulação temporal e o presente possuem a especificidades de ter em si as três dimensões temporais, tendo a possibilidade de verificar o que permanece, o que se modifica e o que é específico (KOSELLECK, 2014). Deste modo, ao analisar o processo de implementação da política

¹⁴ O termo diáspora africana aqui será empregado no sentido proposto por Cláudia Mortari (2015, p. 139-140), quando compreende que a diáspora é, para além do movimento gerado nos processos de tráfico de escravizados pelo Atlântico e encontro de culturas no entrelaçamento África-América, uma reconfiguração de construções identitárias que assumem caráter político, marcadas por deslocamentos, mudanças e transformações que são constituídos contínua e dialogicamente.

¹⁵ Para mais detalhes ver: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em 12 out. 2020.

¹⁶ Para mais detalhes ver <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em 17 out. 2018. Trouxe os dois dados porque o segundo possibilita pensar a população em termos de autodeclaração racial.

municipal para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, acontece a articulação dessas representações do presente com o passado.

Além de estabelecer o recorte temporal da pesquisa no presente, cabe considerar que François Dosse (2012) aponta que a História do Tempo Presente (HTP) tem especificidades metodológicas que permitem ao historiador perceber que o presente é composto de traços de um passado que influenciam profundamente, extrapolando definições simplistas de ruptura e continuidade entre estas duas esferas temporais. Implica considerar que é preciso posicionar-se na escrita, criando campo de diálogo entre a academia e a sociedade.

O historiador está diante de uma história que está sempre sendo revisada, revisitada, reescrita, não tem o distanciamento temporal e é atravessado pelos problemas e dilemas que se propõe a investigar. Pode conhecê-lo de perto e, seguindo os rigores de seu ofício, ter ciência de que não irá escrever e reconstituir verdades, muito menos assumir o papel de juiz ou de dono da História. Renè Remond (2006, p. 209) ainda vê na HTP a possibilidade de o historiador não incorrer ao erro de "introduzir no relato do passado uma racionalidade que não poderia estar lá".

Sob este raciocínio, a cena histórica dialoga com o retorno do político e novamente Renè Remond (1999), em outro texto, considera que a história política passa a pensar em novos objetos, pois nossas fontes são contemporâneas e estão vivas em seus testemunhos e temas ainda não bem resolvidos. A necessidade de lidar com questões que ainda sangram que estão sendo sentidas e dramatizadas atualmente, gerou um curto-circuito histórico trazendo novamente assuntos e debates que pareciam encerrados, ou não, impondo a constituição de novas balizas para a escrita da história, pois não existe uma nova história política em função do tempo presente. O historiador precisa compreender que este fenômeno não tem relação com a cronologia e sim com a temporalidade, esta capturada na intersecção entre a cultura política em seus espaços de sociabilidade com os acontecimentos.

Em varredura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados de professores formadores, contido no catálogo de dissertações e teses, disponibilizado pela Prefeitura de Florianópolis¹⁷, localizei mais de 19 mil pesquisas, em sua maioria dissertações defendidas em

¹⁷ A Secretaria Municipal de Educação mantém uma base de dados sobre as pesquisas cujo campo se deu em alguma parte da sua estrutura. Este catálogo está disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=catalogo+de+dissertacoes+e+teses+++titulos>. Acesso em: 17 mar. 2023.

programas de pós-graduação em Educação. A busca ocorreu mobilizando as expressões-chave “Rede Municipal de Florianópolis”, “Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Formação de professores” e “Movimento Negro”. No refinamento deste processo, observei que grande parte das pesquisas encontradas se dedicou a relacionar a formação de professores para a EREER em experiências realizadas em unidades educativas e relacionadas à formação inicial em instituições de ensino superior. Desta forma, lancei mão de uma estratégia de refinamento de busca, de modo a melhor precisar as contribuições que poderiam fornecer à tese, qual seja: trabalhos que utilizaram como campo de investigação a Rede Municipal de Florianópolis, pensando a formação de professores e formulação de políticas/documentos educacionais e trabalhos sobre Movimento Negro (sua constituição e/ou trajetórias educacionais).

Nesta nova categorização, destaco pesquisas desenvolvidas por Deisi Cord (2000), José Fernandes Costa (2001) e Karina de Araújo Dias (2011), situadas na área da Educação. As duas primeiras são dissertações que investigaram processos de implementação de novos currículos pela SME e as formações continuadas de professores em serviço realizadas durante estes momentos, entre o final da década de 1980 e meados da década seguinte, apresentando os antecedentes e o contexto da gestão, contemporâneo ao recorte desta tese. De forma atenta, tomei nota dos debates sobre educação do período e dos embates decorrentes da tessitura do currículo, especialmente na disciplina escolar de História. Por outro lado, a dissertação, também elaborada por Dias (2011), operou na interface entre formação de professores e política para a diversidade na Rede Municipal de Educação (RME), de modo que trouxe contribuições significativas ao discorrer sobre a formação continuada para a EREER, legislação pertinente e trazer breves notas da importância do Movimento Negro como agente ativo para a existência destas experiências. A presente tese dialoga com este trabalho, mas se diferencia porque procurou ampliar a compreensão acerca da atuação do Movimento Negro e de suas bases epistemológicas em que foram formuladas estas políticas e formações, além de fazer as análises partindo do campo da História.

Partindo da centralidade do Movimento Negro, três pesquisas constituíram o terceiro bloco de contribuições. A primeira versou sobre a constituição identitária de militantes negros/as em suas interações com a cidade e entidades nas quais atuaram (GOSS, 2006). Já com foco nas práticas pedagógicas elaboradas por entidades do Movimento Negro no Rio de Janeiro e em Florianópolis, antes da Lei Federal 10639/03, Ivan da Costa Lima (2009) apontou a importância da construção de

propostas educacionais contra-hegemônicas. O pesquisador mergulhou nas ações educativas construídas pelo movimento social e tem como um de seus protagonistas o NEN. Deste modo, sua contribuição para a tese foi valiosa ao mobilizar saberes e sujeitos formuladores de um pensamento educacional negro. A dissertação de Sidnei Sutil dos Reis (2018) dialogou com a constituição do Movimento Negro na cidade de Florianópolis para a elaboração de sequência didática com base em materiais elaborados pelo NEN. Esta pesquisa foi a única encontrada situada no campo investigativo da História.

Com base neste levantamento, evidencio que são incipientes pesquisas que articulam Movimento Negro, políticas públicas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na formação de professores, tendo como campo a Rede Municipal de Florianópolis, dando pertinência a este esforço aqui empreendido.

Nesta tese utilizei um *corpus* documental composto de diferentes tipos de fontes, a saber: depoimentos, registros de proposição e tramitação de projetos na Câmara Municipal de Florianópolis, legislação educacional (leis, propostas curriculares, planos, diretrizes e matrizes de educação), registros de formações realizadas em serviço na SME da capital catarinense, periódicos, coleção de livros produzidos pelo NEN e entrevistas publicadas por pesquisadores. Esta operação demandou atenção e diferentes estratégias. Foi imperativo compreender que para cada tipo de fonte foi preciso lançar mão de diferentes procedimentos metodológicos. Importa considerar que as diferentes naturezas das fontes não as hierarquizam, mas dispensam a necessidade de diferentes tratamentos, pois todo documento histórico é uma construção permanente e só existe no diálogo entre presente e passado, bem como é carregado de subjetividades pelas leituras variadas que podem ser feitas. Portanto, as fontes são parte da operação historiográfica e da interpretação do pesquisador/a e de sua tessitura surge a escrita.

Após submeter meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da universidade e obter o deferimento, iniciei os contatos com as pessoas que pretendia conversar. Inicialmente, o plano era entrevistar funcionários/as públicos/as de carreira intimamente envolvidos com a gestão das políticas educacionais antirracistas na SME de Florianópolis e integrantes do NEN vinculados/as ao programa de educação da entidade. Todavia, diante do declínio do convite aos gestores, foiquei integralmente nos militantes.

Foram coletados cinco depoimentos de quatro militantes do Movimento Negro, vinculados ao NEN em alguma fase de suas caminhadas, que atuaram no processo de formulação da legislação

municipal, da elaboração curricular e da formação de professores, compreendido no recorte de tempo da pesquisa. Três depoimentos ocorreram antes da pandemia e presencialmente, nos locais de trabalho, a pedido dos/as colaboradores/as. Dois ocorreram durante a pandemia, um por meio de vídeo chamada e outro presencialmente, quando a emergência ainda não havia acabado, mas foi mantido o distanciamento e o uso de máscara, bem como o esquema vacinal estava completo. Não houve estabelecimento de roteiro prévio, mas foi lançada uma questão inicial solicitando que os depoentes falassem sobre o que recordavam de suas atuações no NEN em diálogo com a RME de Florianópolis. A partir disso, coube à pesquisadora a condução atenta para que o cenário de maior conforto e atenção pudesse permanecer ao longo das gravações (ALBERTI, 2008).

Sobre as fontes orais, Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira (2006, p. XVI) fazem um apanhado de estudos sobre história oral e seus desdobramentos no Brasil e ponderam que os debates em torno da temática estabelecem divergências que procuram definir se a história oral seria uma técnica, um novo campo ou uma metodologia. As autoras convergem para a última alternativa, na defesa de que esta apenas estabelece e organiza procedimentos de trabalho – entre preparo do roteiro das perguntas à transcrição –, pois estradas para compreender a História "devem ser buscadas onde sempre estiveram: na boa e antiga teoria da história."

Sabemos não ser possível recuperar a totalidade do passado, nenhum historiador/a conseguiria tal façanha. Empregarei a história oral como um método de pesquisa que privilegia as fontes testemunhais e a fala dos sujeitos em ação. Para Lucília Delgado (2003), é uma metodologia voltada à produção de saberes, sendo que o compartilhamento de lembranças, através do registro narrativo, propicia e implica o movimento de escutar e falar. Reitero a força da História Oral na perspectiva de pensar seus desdobramentos para a construção da pesquisa histórica. Alessandro Portelli (1996) e Verena Alberti (2005) alertam que a sensibilidade dos historiadores diante deste tipo de fonte permite que se encontre contribuições somente possíveis através dos depoimentos.

Realizei pesquisa na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, investigando o periódico *O Estado* de 1986, 1992 e 1993; respectivamente o ano de fundação do NEN e anos de campanhas eleitorais e primeiro ano de mandato de Márcio de Souza¹⁸. A busca focou em registros sobre os militantes e núcleo pesquisado para angariar informações que pudessem somar às que já dispunha.

¹⁸ Será apresentado com mais detalhes no primeiro capítulo desta investigação.

Encaminhei solicitação de pesquisa à Gerência de Formação Permanente da SME de Florianópolis para análise. Diante do retorno favorável, pude acessar os documentos das formações compreendidos no período recorte desta pesquisa. O Departamento de Eventos é o setor responsável pela guarda dos registros das formações, realizadas de modo centralizado, ou diretamente pelas unidades educativas.

Estão organizados em caixas plásticas, identificadas com o ano de ocorrência. Iniciei minha incursão pelo levantamento dos cursos que me propunha analisar. Estava ali eu, historiadora, separando, lendo e registrando os conteúdos dos cursos, em virtude de uma demanda advinda de questionamentos de pesquisa, debruçada sobre anotações realizadas por pessoas diversas que, conscientemente, fizeram os registros dos cursos para certificação. Todavia, estas anotações não foram construídas com objetivo de se tornarem objetos de análise de pesquisas acadêmicas, afinal, o que segue vivo do passado passa, em grande medida, pelas mãos e análises dos que se debruçam sobre o passado e suas temporalidades (LE GOFF, 1990).

À primeira vista, ao abrir o armário e visualizar as caixas em ordem crescente das datas, de cima para baixo, parecia tudo organizado, mas, no manuseio dos registros, observei cursos misturados, sem numeração, escritos à mão (nem sempre com letras legíveis), papéis sucumbindo aos efeitos do tempo e manuseio; enfim, materiais marcados pela ação humana e com sintomas de ausência de devido arquivamento. Além disso, não há um sistema em que esses documentos estejam digitalizados ou seus dados agrupados. Qualquer consulta precisa ser realizada pessoalmente e de forma manual.

Para fins de organização, criei uma tabela registrando o nome e o número do curso, quando disponível, e fotografei um por um para avaliar posteriormente se o programa se encaixava naquilo que buscava: cursos com conteúdos afro-brasileiros. Foram considerados “cursos de interesse” todos os que traziam, expressamente em seus conteúdos, a EREER e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, independente da etapa e modalidade de ensino para que foram oferecidos.

A decisão de avaliação posterior se deu em virtude de não haver espaço adequado para realização do levantamento e análise, na sala em que os documentos estavam guardados. Eu dependia da disponibilidade de outros espaços do prédio para desenvolver a tarefa. Ademais, a sala de guarda dos documentos também é usada como recepção do prédio, com intensa circulação de pessoas, conversas, telefones tocando e pouco espaço, especialmente para abrigar minha necessidade de espalhamento e de silêncio.

Dito isto, o primeiro impacto veio da ausência de registros de formações entre 1994 e 1995, bem como o triênio 1996/1997/1998 que conta com fontes pontuais nos acervos da SME. A partir de 1999, há um volume razoável de cursos registrados, onde podem ser estabelecidas análises comparativas. Em algum momento, talvez no decorrer de transferências de sala e prédios, estes materiais foram perdidos ou descartados.

Compreendo documento histórico como “qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (KARNAL; TATSCH, 2013). Os registros da tramitação do projeto de lei na Câmara Municipal de Florianópolis foram obtidos através de requerimento feito ao setor de protocolo, que disponibilizou o material impresso e via e-mail. Já os registros sobre as proposições dos vereadores negros na casa legislativa foram inventariados através do endereço eletrônico da instituição, pois este processo se deu em contexto de calamidade de saúde mundial, marcada pela Covid-19.

O trato com fontes institucionais, produzidas e arquivadas pelo Estado, requer que sejam reveladas em sua “monumentalidade”, embora na condição de documentos. Em outras palavras, os documentos escritos carregam em si marcas do braço forte dos que impuseram suas palavras para a posteridade, mas também parcialidades, pois não são o passado em si, são apenas um recorte, aquilo que foi autorizado para ser lembrado, em detrimento do que foi relegado ao campo do esquecimento. Desta maneira, o/a historiador/a transforma estas fontes em documentos e, a partir disso, torna-se capaz de analisá-las, levando em consideração o contexto em que foram produzidas e que são permeadas de disputas e jogos de poder, por isso, são mais que um texto escrito (LE GOFF, 1990). Neste sentido, o contexto em que tais fontes são pensadas, produzidas e todas as lutas e discussões travadas, até que a redação de cada documento fosse concluída, não pode ser desmerecido. Assim, também cabe evidenciar o percurso entre a aprovação de cada documento e sua aplicabilidade prática (ou não) nas tramitações legislativas, elaborações curriculares e no chão da formação de professores, visto os complexos movimentos de interpretações e conflitos neste trajeto, impeditivos de qualquer possível linearidade. Portanto, os estudos de diferentes pensadores que auxiliem na compreensão das relações sociais e raciais existentes no país constituíram aportes bibliográficos importantes para a análise dos documentos da pesquisa e construção da narrativa da tese.

Compreendo o Movimento Negro como agente ativo na constituição de sentidos de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, ao elaborar um pensamento acerca da memória e história afro a ser ensinada e ao pressionar o Estado para sua implementação por meio de políticas públicas educacionais na Rede Municipal de Florianópolis. Entendo, portanto, o Movimento Negro como articulador capaz de criar experiências e produzir demandas que influenciam a agenda política brasileira, neste caso em análise, a política na cidade de Florianópolis. A formulação de políticas educacionais voltadas ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira contribuem para que as unidades educativas de Educação Básica construam bases para a EREER.

Para analisar os depoimentos mobilizo a categoria memória. Ancorada em Paul Ricoeur (2007), dimensiono que a memória é uma representação do passado, pois se manifesta sempre com a influência de elementos vividos pelos seus interlocutores, nem sempre diretamente relacionados ao acontecimento, alvo da narrativa. A memória narrada se transforma em história ao ser analisada, criticada e inquirida pelos/as historiadores/as; deste modo, não são sinônimos. Tais memórias constituem memória coletiva e individual, pois no espaço das relações, sujeitos se elaboram coletivamente e são capazes de se compreenderem também como indivíduos. Outra dimensão da memória está inserida na noção de esquecimento, também a ser considerado pelo/a historiador/a. A memória contida nas narrativas foi encarada como uma constituição coletiva que se ressignifica na experiência dos sujeitos, conduzindo na direção de ouvir os testemunhos e refletir sobre os esquecimentos e mesmo sobre os silêncios, enfim tratar com as subjetividades, e que podem ser transformadas e ressignificadas com acontecimentos posteriores.

Há indiscutivelmente disputas por memórias e estas disputas ocorrem no campo das sociabilidades e da cultura política. Para Serge Berstein (1998, p. 359), “a cultura política constituiria um núcleo duro que informa sobre as escolhas em função da visão do mundo que traduz” e entendemos a escola como um vetor da cultura política ao desenvolver atividades que privilegiam, equalizam ou omitem saberes e a história de um determinado grupo populacional.

No Brasil, estas culturas políticas disputam pelo direito de ter memória: de um lado, os silenciados em busca de reparação história e em movimento, e de outro, os que são os sujeitos hegemônicos e que dominam as narrativas. Esta memória pode ser entendida como campo de batalha institucional quando falamos da EREER, pois as populações de origem africana vivem no presente as marcas do período escravista por meio do racismo, que veta oportunidade de acesso a espaços de privilégio e poder e também tem negado o acesso ao seu passado através de uma história

que não é vista e contada em sala de aula, por meio de aspectos positivados e, tampouco, considerado outras epistemologias pautadas em saberes não ocidentalizados.

O direito de memória ganha debates mais consistentes a partir dos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial ante as violências vivenciadas, especialmente pelos judeus. Os debates produzidos, a partir daquele período, trouxeram para a cena pública a dimensão de memória e de reparação histórica, através do dever de memória (RICOEUR, 2007; TRAVERSO, 2012). Durante meu intercâmbio de doutoramento, na Universidade da Flórida, participei das aulas de uma disciplina lecionada pela PhD. Ashley Preston, intitulada Questões-chave no Pensamento Atlântico Negro, que objetivou fazer uma introdução de como afro-americanos abordaram importantes questões políticas e sociais ao longo da história estadunidense. Esta disciplina apontou a preocupação dos militantes negros com a constituição de uma história da população negra, isto é, apontou para a construção de uma memória, como um direito e como resultado de um constante tensionamento, uma pauta comum no continente. Nos Estados Unidos, o fomento de espaços de memória negra é instrumento de manutenção da história negra¹⁹ e de personagens que lutaram pelos direitos civis, como Rosa Parks, Coretta King e Martin Luther King Jr. Deste modo, concebo a luta dos militantes intelectuais em Florianópolis como uma manifestação de luta por veiculação de uma memória, chancelada pela comunidade negra local, nas escolas. Há, portanto, uma memória para ser instituída nas escolas acerca destas populações, uma memória considerada ideal e pretendida pelo Movimento Negro. Pensar e planejar a constituição e circulação de uma memória coletiva no ensino de História não é tarefa fácil e se constitui tarefa fundamental para que sujeitos da diversidade sejam acolhidos em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Ao se relacionar o papel atribuído aos negros na diáspora com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, faz-se urgente assumir a escola como lugar de produção e reprodução de representações da sociedade, não escapando à branquitude marcante. Lourenço Cardoso (2008) a define como sendo acima de tudo um espaço de privilégio, uma vez que ao se despir de sua raça o branco assume papel normativo, desobrigado de se colocar na condição de opressor em uma sociedade racista como a brasileira. Por ser invisível no debate das relações raciais, por não se definir no espaço racializado, acaba colocando todos que não são iguais a si na condição de “outro”, principalmente no que diz respeito aos espaços de poder e riqueza. Neste sentido, quando

¹⁹ As três grandes cidades visitadas durante o intercâmbio, a saber: Atlanta, na Geórgia; Nova Iorque, em Nova Iorque e Boston em Massachussets contam com centros de memória negra.

abordamos a ideia de uma escola como espaço da branquitude, institucionalmente racista, falamos de uma escola que não questiona os padrões estabelecidos, ou que perpetua estes arquétipos, e qualquer uma das duas possibilidades configura escolhas, caminhos com intencionalidade pedagógica e que são conduzidos por profissionais da educação.

Nos momentos de requisição de condições de acesso aos direitos, vem à tona o discurso pautado no imaginário de que somos todos iguais e formamos um país composto por uma mistura de raças ditas fundadoras, ou que as desigualdades são oriundas exclusivamente dos recursos materiais. Aqui há a perpetuação e retroalimentação da falácia da democracia racial²⁰, que funciona perfeitamente quando se entende os privilégios como direito.

Deste modo, pensar a atuação de entidades do Movimento Negro, em especial do Núcleo de Estudos Negros (NEN), em Florianópolis, na prefeitura da cidade – desde a formulação de políticas públicas até o direcionamento da formação de professores –, oportuniza compreender a atuação destes sujeitos sociais nos espaços de educação pública, bem como mapear os sentidos de História forjados neste processo ao longo do período proposto para a tese.

Stuart Hall (1997) entende que a representação configura engrenagem primordial para o entendimento da estruturação e do processamento da cultura, inclusive política. Assim suas postulações são relevantes na medida em que compreende que as representações são constituídas através de relações de poder, produzindo disputas por memórias. As dificuldades de implementação das legislações educacionais antirracistas e a luta do Movimento Negro neste processo podem ser lidas deste modo.

Outros dois conceitos são também necessários ao desenvolvimento da pesquisa: políticas públicas e currículo. As políticas públicas são ações do Estado acerca de um determinado assunto. Nilma Lino Gomes (2017) relembra a estreita relação entre a criação de políticas desta natureza com a cobrança de entidades da sociedade civil organizada, destacando a ação paulatina do Movimento Negro na implementação das políticas educacionais com foco na diversidade racial. Como desdobramento destas políticas na educação, é indispensável teorizar sobre o currículo. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo é pensando por diferentes teorias que buscam justificar suas escolhas e seleções realizadas. Implica, portanto, em pensar que tipo de sujeito se tem por objetivo forjar para qual tipo de sociedade e, a partir disso, estabelecer o que é

²⁰ De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, negros e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

importante para efetivar este processo de construção de subjetividades. Sob esta perspectiva, currículo não se estabelece desatrelado de relações de poder, pois apontar quais conteúdos serão ou não mobilizados faz parte de uma operação que não se realiza sem poder e por isso cria um campo em constante disputa e conflito.

Elizabeth Macedo (2006) amplia as possibilidades de análise ao fazer a defesa de que o currículo deve ser analisado sob o entendimento de que é espaço-tempo de fronteira cultural, por isso pode ser concebido como um híbrido que congrega diferentes experiências, envoltas e constantes negociações. Passado o processo de garantia de acesso à educação, o questionamento se deslocou para o currículo como também responsável pelo insucesso escolar de estudantes. Mesmo cientes de que a raça não é um constructo biológico e sim social, ela aparece, pois os textos curriculares são carregados de narrativas que celebram mitos nacionais e de origem, por exemplo, especialmente no conteúdo de História. Este questionamento ultrapassa a fronteira da simples adição de outras narrativas e possibilita espaço para a reescrita da história, pois põe em evidência a necessidade de enfrentamento de matrizes que elegem um único olhar sobre a identidade das pessoas, a ponto de transformá-la em invisível e referência de comparação, e compreende que este currículo é forjado por representações historicamente construídas.

O racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Ao se constituir como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para 53,6%²¹ da população brasileira. O modo como o Estado brasileiro vivencia diariamente suas relações raciais e impõe uma supremacia (de oportunidades e discurso) de um determinado grupo precisa ser entendido, para que se vislumbre o intento das ações do Movimento Negro brasileiro e a sua relevância.

No final dos anos 1970, estudo realizado por Carlos Hasenbalg (1979) aponta que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros não se explicam exclusivamente pela herança do passado escravagista. Elas resultam do racismo, em que “raça” vai se constituir um “critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (HASENBALG, 1979, p. 20), o que vai implicar nas

²¹ Segundo o IBGE, os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população. Os brasileiros que se declaravam brancos eram 45,5% (IBGE/PNAD, 2014).

diferenças de oportunidades nos mais diversos setores da vida e nas formas de tratamento específico à população negra.

Resultado do colonialismo (CÉSAIRE, 2010), a sociedade brasileira carrega em pleno século XXI as marcas de um país marcadamente racializado e com desigualdades abissais entre negros e brancos. No Brasil a ideia de raça vai se constituir num eixo estruturante das relações sociais, econômicas e políticas nos países que passaram pelo processo de colonização. Ainda que concluído o processo de colonização, a colonialidade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL) permanece vigente como esquema de pensamento e ações legitimando as diferenças entre sociedades, sujeitos e conhecimentos. Nesse sentido, utilizamos raça como uma categoria de análise central para compreendermos as desigualdades materiais e simbólicas vividas em pleno século XXI pela população negra e indígena. Silvio Almeida (2020), Sueli Carneiro (2005), Franz Fanon (2008), Grada Kilomba (2019), Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) contribuem para compreender as relações raciais nos seus entrecruzamentos com as dimensões de racismo, decolonialidade e epistemicídio.

A decolonialidade do saber exige que tenhamos contato com experiências, estratégias de sobrevivência e, especialmente como foco nesta pesquisa, experiências educacionais de ensino que estabeleçam a relação entre militância negra, ensino de história e o local de outros grupos negros na diáspora.

A experiência do doutorado sanduíche na Universidade da Flórida²² foi uma incrível ponte para a literatura e contato com outros fazeres. Tive oportunidade de acompanhar três disciplinas. A primeira delas, intitulada *A Experiência Africana*, trouxe um panorama geral da trama que relaciona diversos povos, sociedades e culturas com o continente africano que tanto dialoga e se faz presente nas Américas historicamente. Foi possível ter um apanhado relacionado a questões históricas, culturais, políticas, literárias e religiosas, apontando suas diferenças e ponto de contato. O professor, Dr. Alione Saw, é franco-africano (França/Mali) e trouxe diversos palestrantes que pesquisam África e também possuem experiência no continente. Compreender de que modo outros

²² Foi possível pelo convênio assinado entre a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, através de seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, com a Universidade da Flórida. Este processo se deu por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento e trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O trabalho na Universidade da Flórida foi desenvolvido com o suporte dos professores Dra. Tanya L. Saunders e Dr. Christopher L. Busey e tem como referência o Centro de Estudos Latino-Americanos, Centro de Estudos Afro-Americanos e a Faculdade de Educação.

grupos pensam África e quais questões destacam para o debate contribuíram para estabelecer comparações com o que estou pensando sobre esta pauta no Brasil e possibilitando paralelos curriculares.

Por fim, os estudos no seminário doutoral sobre Teoria Crítica Racial na Educação, com o professor Dr. Christopher L. Busey, proporcionaram ampliação do entendimento de que seu uso como aporte teórico foi a escolha adequada para estabelecer diálogo pertinente e importante para pensar a sociedade brasileira, aqui imbricados pela relação Movimento Negro e políticas educacionais que culminam na formação de professores para o ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, inclusive porque no Brasil estes diálogos também estão sendo estabelecidos por autores locais, como afirma Aparecida de Jesus Ferreira (2014, p. 239). Ao realizar um breve histórico sobre os estudos de teoria crítica no Brasil, a autora pondera que os mesmos "têm contribuído para o avanço sobre raça, racismo e relações raciais no Brasil, bem como têm provocado mudanças significativas no contexto educacional brasileiro."

O texto da tese será dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, **Negros Movimentos: recortes da luta antirracista organizada em Florianópolis**, há uma realidade que atravessa o negro em qualquer lugar do mundo: o racismo e seus mecanismos de discriminação racial. A intenção é estabelecer diálogo com e entre os sujeitos da pesquisa para historicizar o processo de constituição do Núcleo de Estudos Negros (NEN) e a consolidação de um pensamento negro sobre educação na cidade. Neste trecho, o destaque está nos testemunhos e na revisão bibliográfica pautada nos livros do NEN, produção historiográfica local de uma pedagogia negra.

No segundo capítulo, **A Lei 4.446/94 – Trajetória construída através da eleição de um vereador militante do Movimento Negro**, debruço esforços para apresentar a articulação de militantes intelectuais do Movimento Negro de Florianópolis para a elaboração e aprovação da lei que obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na cidade. Para isso, recorro às fontes oficiais da Câmara de Vereadores local e depoimentos de militantes envolvidos neste processo. Assim, emergem temas como a luta dos integrantes do Movimento Negro no processo de representatividade político-partidária ao logo da história, na tentativa de consolidar direitos sociais e os entraves para o êxito e manutenção de candidaturas negras engajadas, diante das resistentes culturas históricas, políticas e da influência midiática na elaboração de representações sobre a população negra que a afasta dos cargos legislativos.

Agora é Lei – Escurecendo o currículo na Rede Municipal de Florianópolis (Imprimindo cor) é o título do terceiro capítulo. O enfoque será no processo de transformação da Lei Municipal 4.446/94 em currículo através da intervenção de ações do Movimento Negro neste campo de disputa. A abordagem consiste na análise do currículo estabelecido pela Rede Municipal para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e EREER ao longo de sua aplicabilidade a partir da criação da legislação local até 2016, recorte temporal deste estudo, com intuito de observar as transformações ocorridas influenciadas pelos intelectuais do Movimento Negro. Documentos educacionais oficiais e depoimentos orais serão privilegiados.

O quarto capítulo, **Formação continuada de professores na Rede Municipal de Florianópolis: produzindo sentidos e desafios para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e EREER**, encerra a tese. Os cursos e ações realizados entre 1994 e 2016 nos momentos de formação de professores serão analisados para que os sentidos de História pensados pelos militantes do Movimento Negro sejam mapeados em seus momentos de contato com os professores da Rede. Por fim, compreender de que modo que os formadores de professores ligados ao Movimento Negro contribuíram para este processo de formação continuada e de que modo é possível avançar na efetivação da legislação educacional ou em quais obstáculos se esbarra.

Acredito que esta tese é capaz de contribuir para os estudos situados como História do Tempo Presente permeados por Culturas Políticas e Sociabilidades, quando permite que sujeitos não-hegemônicos sejam tema de estudo e que suas lutas tenham espaço na academia, para que suas narrativas sejam analisadas e consideradas como conhecimento e válidas de atenção.

2 CAPÍTULO 1 - NEGROS MOVIMENTOS: RECORTES DA LUTA ANTIRRACISTA ORGANIZADA EM FLORIANÓPOLIS

Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer (FANON, 2008, p. 108).

O Movimento Negro tem como principal demanda a luta contra o racismo e este é forjado na construção de uma identidade mobilizadora alicerçada na raça. Assim, a categoria raça aparece como imprescindível para entender a engrenagem das relações entre as pessoas no Brasil e o artigo escrito por Walton e Caliendo (2011) contribui para o entendimento das origens e consequências atuais do conceito. Os autores iniciam evidenciando a existência de uma categorização, alicerçada historicamente em parâmetros hierarquizantes e classificatórios, próprios das Ciências Biológicas e usada como argumento para justificar o colonialismo europeu, em seus processos expansionistas. Esta estruturação biológica, mesmo superada em termos teóricos, permanece presente em contornos sociais e culturais, proporcionando a retroalimentação do racismo que se traduz na constituição de vivências dinâmicas impositivas de uma supremacia (de oportunidades e discurso) de um determinado grupo, pessoas brancas. O reconhecimento e o entendimento da matriz de funcionamento do racismo são condições básicas para que se compreenda a relevância das ações do Movimento Negro e sua luta histórica, no enfrentamento deste cenário.

Os avanços no campo da biologia, com especial destaque ao sequenciamento do genoma humano, estabelecem provas irrefutáveis da inexistência de raças humanas. Todavia, a continuidade de tratamentos desiguais aos sujeitos com fenótipos diferentes se dá ancorado no uso político da raça, perpetuando violências de toda sorte (ALMEIDA, 2020).

Assim, na citação que abre o capítulo, Franz Fanon (2008) diz ser impossível livrar-se da condição de ser negro e, conseqüentemente, do racismo. Diante desta condição imutável, toma a decisão de assumir sua identidade negra e se fazer conhecer deste modo, como forma de enfrentamento e retomada de sua humanidade. Pode-se dizer que o Movimento Negro brasileiro adota a mesma postura e os/as militantes protagonistas desta pesquisa escolhem o caminho da educação como bandeira de luta e porta-voz de suas identidades, reelaboradas ao longo de suas trajetórias.

Cabe evidenciar que a identidade aqui está pautada nas reflexões de Stuart Hall (1997), quando considera que, especialmente com o encurtamento das distâncias, estabelecido pela

globalização, não é mais possível pensar e caracterizar “pureza” em seu processo de construção. Identidades são, em grande medida, múltiplas, transitórias e forjadas no contato com o outro. Deste modo, ao conhecermos experiências negras na diáspora, encontramos semelhanças e diferenças nas vivências e estrutura-se um pensamento negro brasileiro, com influências de acontecimentos e teorias cunhadas para além das fronteiras territoriais brasileiras, que demonstram especificidades em virtude de outros elementos, como a regionalidade.

Este capítulo tem por objetivo apresentar os/as protagonistas da pesquisa, no percurso de constituição do Núcleo de Estudos Negros (NEN), entidade do Movimento Negro criada em Florianópolis, em 1986 e a trajetória que culminou na formulação da pedagogia – Pedagogia Multirracial e Popular (PMP) – organizada por seus integrantes para o enfrentamento ao racismo.

O Movimento Negro está circunscrito no grande conjunto de movimentos sociais como potenciais produtores de mudanças na sociedade. Em que pese as diferentes dimensões e objetivos que apresentem, os movimentos sociais potencializam um senso de (in)justiça, influenciando sujeitos que coletivamente criam força e adquirem poder de mobilização social, em prol de alguma questão que consideram correta e digna de luta; reforçando, portanto, diferentes identidades coletivas e marcando a vida social humana, ao longo da passagem do tempo. Esses movimentos geram poder social por meio de suas mobilizações e conquistam/mantém pautas com metas sociais que exijam sua existência e vigilância, na luta por questões que não são dadas naturalmente (FRANK; FUENTES, 1989).

Ao analisar o Brasil durante a redemocratização, Éder Sader (1995) apresenta a efervescência de novos atores sociais, organizados em torno de causas que pulsavam em suas vivências diárias. Estes “novos personagens”, como definiu o autor, mobilizam-se para requerer condições de vida digna, abrindo caminho para ampliação do entendimento acerca destes movimentos, pensados historicamente, até então, como exclusivamente de ordem sindical ou com intuito revolucionário. A formação, ainda que eu arrisque falar em maior evidência, de movimentos sociais com sujeitos atuando em suas comunidades e locais de trabalho, assentando-se nas experiências cotidianas de seus participantes, forjava um ente coletivo, com reconhecimento público. Em suas análises, destaca a fragmentação desses movimentos, cada um deles criando espaços a partir das experiências cotidianas de seus participantes, em aprendizados de cidadania diários, na luta contra as injustiças e garantia de direitos.

No intervalo entre o ano de 1970 até meados da década seguinte, tem-se a criação de movimentos sociais com finalidades diversas, enfatizando que o contexto de luta do período propiciou mais espaço, para que a população negra pudesse se concentrar em torno de contestar, mais acintosamente, sua condição de múltipla exclusão, racial e econômica, em uma herança do período escravista e presente por meio do racismo estruturante das relações sociais no Brasil. Denunciando, assim, a ineficiência do Estado no trato igualitário da diversidade de seu povo (ALVAREZ, 2000).

Adotei o entendimento de que as entidades fundadas e mantidas por negros/as ao longo da história, para diversos fins, compõem o Movimento Negro. Portanto, ele “é, antes de mais nada, aquilo que seus integrantes dizem ser” (SANTOS, 2010, p. 82), privilegiando o protagonismo negro, como sujeitos da intelectualidade e construtores de suas próprias narrativas. Assim, Jeruse Romão (2001, p. 6)²³ define o Movimento Negro como “uma organização política e, por assim dizer, de dimensão coletiva articulada por sujeitos que refletem e combatem o racismo, bem como propõem políticas que garantam a igualdade na perspectiva étnico/racial.”

Considero que o Movimento Negro foi forjado na luta histórica de negras e negros, diante de condições precarizadas e adversas de vida, desde o período da escravidão. A existência de quilombos e estratégias de resistência, largamente mapeadas pela historiografia brasileira, são aspectos comprobatórios de sua atividade. Outras formas de organização²⁴ estão demonstradas em clubes recreativos, irmandades religiosas e associações de toda ordem e fim (PEREIRA, 2010).

Faço a defesa de referendar o Movimento Negro no singular e em letra maiúscula, por mais que seja composto de diferentes grupos. Este pressuposto foi adotado nesta pesquisa, pois vou ao encontro de Amauri Mendes Pereira (2013, p. 91), quando argumenta que, independentemente de quaisquer pontos de divergência em suas composições, perspectivas, estratégias e locais de atuação, todas as entidades têm como foco principal o “combate ao racismo de acordo com os marcos institucionais vigentes”. Amauri não ignora e evidencia que há, sim, desentendimentos, desencontros, desacordos e discussões de toda ordem, dentro e entre os grupos e, mesmo assim, a bandeira de luta os unifica.

²³ Segundo Karine Pereira Goss (2006, p. 194), o texto produzido por Jeruse Romão e citado nesta tese foi organizado “para o projeto História da educação dos afro-brasileiros, promovido pelo Centro de Referência de Material Didático Afro-Brasileiro”.

²⁴ As pesquisas de doutoramento de Malavota (2007), Silva (2017) e Santos (2021) tratam, respectivamente, sobre irmandade religiosa e sociabilidades estabelecidas, sociabilidades em clubes negros nas proximidades da fronteira com o Uruguai e pedagogias de escolas de samba de Porto Alegre por meio da imprensa negra.

Na esteira de Amauri, Lélia Gonzalez (1982, p. 18-19) reforça e exalta as diversidades existentes entre os negros, que remontam ao período de seus deslocamentos para o Brasil na condição de escravizados. Lembra que estas diferenças são de todo tipo, mas o uso do singular, para fazer referência aos movimentos negros se dá em virtude do que os une, do que os diferencia dos demais movimentos e não pela igualdade desumanizadora e inferiorizante imposta pela escravidão.

Amilcar Araújo Pereira (2010) reforça e considera ser uma questão de respeito o uso do singular, ao considerar que os próprios militantes assim se referem sobre suas entidades e ações ao mencionarem o movimento de suas organizações. Nilma Lino Gomes (2017, p. 24) adensa este entendimento, quando diz que o Movimento Negro deve, no enfrentamento ao racismo, atuar para a “valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade”.

Ainda que não seja o objetivo deste estudo inventariar as entidades negras Brasil afora, considero ser pertinente elencar algumas, para que o/a leitor/a possa ter dimensão da importância de suas existências, na elaboração dos laços de sociabilidades, construção de identidade negra, reivindicações por melhores condições de vida e estruturação de práticas educativas voltadas às especificidades da população negra. O levantamento, portanto, está distante de ser o conjunto das iniciativas de mobilização protagonizadas por pessoas negras neste país, em torno de questões raciais e sequer almeja adentrar tamanha empreitada. Intento privilegiar algumas associações catarinenses e outras em que há registros de estratégias de letramento de seus frequentadores, apontando que Santa Catarina, por meio dessas entidades, não estava dissociada das ações, preocupações e discussões que ocorriam no Movimento Negro no país.

Para Petrônio Domingues²⁵ (2007), a trajetória de luta das organizações que constituem o Movimento Negro no Brasil, a partir do período republicano, é multifacetada e incorpora diversos setores da vida. Cada fase circunscrita em sua mentalidade, mas todas compreendendo a escravidão como razão preponderante para a condição de subalternidade do/a negro/a e enxergando na educação caminhos para superação das condições impostas pelo racismo.

²⁵ Caso o leitor tenha interesse em saber mais sobre o tema, este texto pode ser um bom ponto de partida. A tese de Ivan da Costa Lima (2009) também faz um levantamento de entidades com atenção voltada para Santa Catarina.

O autor compila em quatro diferentes fases a trajetória de ações do Movimento Negro. A primeira abrange o início do período republicano até 1937. Considera que as entidades deste período eram detentoras de um discurso assimilacionista, por adotarem padrões de civilidade brancos como parâmetros de conduta almejada e, através de agremiações e associações, desenvolviam atos cívicos, atividades de escolarização e culturais, por compreenderem que as dificuldades negras tinham na baixa autoestima um de seus pontos cruciais e que não havia embate direto com o Estado.

Santa Catarina acompanhava essa tendência do cenário nacional. Um dos exemplos desse movimento é o Centro Cívico Cruz e Souza (CCCS), fundado em 1918 na cidade de Lages, região do Planalto Serrano, que não fugia à regra do período. Segundo Pereira (2013, p. 58), “como sociedade recreativa, a preocupação da diretoria do Centro Cívico era totalmente voltada para a moral e civilidade, refletidas na manutenção da ordem durante as festividades e bailes por ela promovidos.” A rígida observação da conduta de seus frequentadores tinha por objetivo primeiro manter a reputação da associação e de seus membros, diante da sociedade lageana.

Cerca de duas décadas depois, em Criciúma, região carbonífera no Sul do estado catarinense, a Sociedade Recreativa União Operária (SRUO) é criada no coração do bairro Santa Bárbara. A SRUO tem trajetória intensamente ligada com meus laços familiares maternos e paternos e cresci ouvindo histórias dos grandes bailes e ações que lá aconteciam, bem como frequentei alguns eventos promovidos em suas dependências. As histórias que ouvia na infância eram todas permeadas de detalhes relacionados à centralidade das ações da entidade, na vida social da comunidade negra da cidade e entorno, acrescidas da vigilância aos comportamentos de seus frequentadores e familiares no cotidiano, especialmente das mulheres.

Ainda na década de 1930, em Florianópolis, há registros da existência de pelos menos dois espaços frequentados pela população negra: Clube Recreativo Brinca Quem Pode e União Recreativa 25 de Dezembro. Este permitia apenas o ingresso de pessoas negras; aquele, ainda que majoritariamente frequentado pela população negra, não fazia esta restrição. Segundo Maria das Graças Maria (2013, p. 269) indicou, a diretoria se reunia com frequência e nela os papéis de gênero eram bem-marcados, de modo que

[...] a diretoria executiva dos clubes era toda constituída por homens afrodescendentes e as reuniões semanais eram por eles presididas. [...] as mulheres representavam a “ordem” e a “moralidade” nos espaços do clube, através das funções do grêmio feminino, mas nunca integravam a diretoria.

Contemporânea às entidades mencionadas logo acima, a Frente Negra Brasileira (FNB) desponta como organização em São Paulo, quatro anos antes e, em pouco tempo, já contava com milhares de sócios e delegações em outros estados. De acordo com Petrônio Domingues (2008), a FNB setorizava suas ações em departamentos e um deles era responsável por questões educacionais de seus associados, ofertando curso primário e alfabetizando adultos. Sua diretoria conseguiu estruturar uma escola que recebeu apoio governamental, de maneira que professores foram remunerados para lecionar nas dependências de sua sede. Além disso, havia setores responsáveis por ensino musical, grupo teatral, médico, profissionalizante e de inserção de mulheres no mercado de prestadoras de serviços domésticos.

Na segunda fase, o período histórico é delimitado entre 1945 e 1964. Bebe na fonte do discurso moderado, da ausência de embate direto com o Estado e do perfil assimilacionista, traduzido no desejo de expressar a integração entre as raças em uma composição híbrida. Lança mão do teatro, imprensa, eventos acadêmicos, para estabelecer parcerias com estudiosos brancos e assumem o discurso de negritude, inclusive incorporando debates transnacionais (DOMINGUES, 2007).

Indo ao encontro do parágrafo anterior, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em outubro de 1944 no Rio de Janeiro, tinha de fato o propósito de congregar. Conforme apresentou Jeruse Romão (2005, p. 118), o TEN era definido como, a partir das palavras de seus fundadores, “um empreendimento de caráter pedagógico que tem por objetivo contribuir para que se desfaçam as tensões ainda discerníveis nas relações de raça no Brasil.” Para isso, o TEN organizou espaços de alfabetização de seus futuros atores, para além do conhecimento das letras, propiciando muito mais

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros [...].” (ROMÃO, 2005, p. 119)

O TEN desempenhou papel relevante na cena cultural negra brasileira. Lançou atores que desfrutaram de renome nacional; desenvolveu peças teatrais com inspirações raciais; editou livros e o Jornal *Quilombo*; promoveu estudos e seminários nacionais exclusivos para aprofundar temas caros à comunidade negra, com protagonismo negro. Com sua experiência em viagem pela

América Latina, Abdias do Nascimento incorporou referências internacionais de luta negra a partir de uma peça de teatro que assistiu. Inclusive, foi este episódio que o instigou a criar uma entidade com fins também teatrais (MACEDO, 2016).

Foram três eventos de amplitude nacional realizados com organização e amplo envolvimento do TEN: Convenção Nacional do Negro Brasileiro (1945), Conferência Nacional do Negro (1949) e Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950). Nestes, para além da denúncia, havia o firme propósito de discutir e traçar caminhos possíveis para alteração da realidade adversa.

Com o título de Manifesto à Nação Brasileira, o documento síntese da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em São Paulo, os participantes indicavam que a autonomia não tutelada e unificada dos negros era um caminho alternativo profícuo aos seus intentos. O documento foi remetido aos partidos políticos às voltas com a Assembleia Nacional Constituinte de 1946. Elizabeth Viana e Flávio Gomes (2003, p. 70) relembram que não havia homogeneidade da comunidade negra em relação ao seu espaço de atuação e engajamento, portanto, havia intelectuais negros não envolvidos com a causa e militantes que não estavam na academia. Além disso, contextualizam o período de realização do evento, salientando que “o debate racial estava colocado e os silêncios também falavam”. As reivindicações elencadas pela convenção e condensadas por Sales Augusto dos Santos (2009, p. 128) dão conta dos seguintes aspectos requeridos: ações afirmativas, explicitação da composição das origens do povo brasileiro; preconceito de cor e raça como crime de lesa-pátria e transformação do mesmo em matéria penal; exigência que o Estado interviesse na geração de renda para qualificar as condições de vida da população. Destaca que a pauta de ações afirmativas no Ensino Superior, abertamente debatidas no país a partir dos anos 2000, teve seu embrião no requerimento explícito no manifesto, pois solicitavam ao Estado o financiamento e garantia de vagas para negros, em todas as etapas de ensino disponíveis, que ainda não eram ofertadas gratuitamente.

Santos (2009, p. 129) ainda adverte que, mesmo após alguns partidos expressarem apoio ao manifesto, o documento foi reprovado, com destaque para a oposição do Partido Comunista do Brasil (PCB), alegando que “restringiria o sentido mais amplo de democracia”. Ao considerar que as reivindicações dos negros auxiliavam no dismantelamento da luta dos trabalhadores por serem específicas, o PCB reiterou e lembrou à comunidade negra dos limites existentes na esquerda brasileira no suporte às suas pautas e os intensos jogos de poder intrínsecos ao fazer política, relegando o Movimento Negro do período ao abandono.

A Conferência Nacional do Negro foi sediada pelo Rio de Janeiro com organização direta do TEN. Seu objetivo principal era a organização do congresso do ano seguinte, com a participação de muitos intelectuais brasileiros e estrangeiros e até de representantes da Organização das Nações Unidas (ONU), o evento adquiriu contornos internacionais. Seu documento final foi uma convocatória para o congresso logo à frente e um ensaio de articulação entre teoria e vida prática da população negra (VIANA; GOMES, 2003, p. 71).

O Primeiro Congresso do Negro Brasileiro se colocou em série aos dois Congressos do Negro Brasileiro, promovidos em 1934 e 1938 em Recife e Salvador, respectivamente. A novidade para a continuidade era a participação da militância negra, praticamente ausente nos dois eventos nas cidades nordestinas citadas. O evento contou com a participação de políticos, intelectuais, pesquisadores e ativistas, e 35 trabalhos foram apresentados e debatidos (MACEDO, 2016, p. 286). Dimensões variadas foram propostas como tema: “história, vida social, sobrevivências religiosas e folclóricas, línguas e estética” (VIANA; GOMES, 2016, p. 73). Diferente do propósito inicial de congregar, teve desfecho dividido em dois documentos, pois parte dos participantes – inclusive da comissão organizadora – não concordou com o documento final de cunho racializado.

Os três eventos reforçam o argumento de que o Movimento Negro não se manteve paralisado após a extinção dos partidos durante o governo de Getúlio Vargas, a partir de 1937, mesmo que sua força motriz não produzisse unificação como no período progressivo. Diante de suas possibilidades e quadros, procurou implementar estratégias de ação e desenvolver frentes de estudo dos assuntos que lhes interessava. Também foi nesta articulação que, pela primeira vez, se tem registro de proposições feitas para serem incorporadas nas leis magnas brasileiras.

No Rio Grande do Sul, particularmente em clubes negros na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, há registros de mobilização por projetos de alfabetização, sessões de leituras de livros e periódicos, realização de palestras e manutenção de pequenas bibliotecas, num nítido movimento de uso dos espaços associativos negros como locais de letramento, compreendendo a educação como um direito de que todos deveriam desfrutar (SILVA, 2017).

Outra entidade que surgiu e ganhou destaque, nesta segunda fase do Movimento Negro republicano, foi a União dos Homens de Cor (UHC), que contou com um braço em Santa Catarina

Na segunda metade da década de 1940, ela abriu sucursal ou possuía representantes em pelo menos 10 Estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná), estando presente em inúmeros municípios do interior. Somente no estado do Paraná, a UHC mantinha contato com 23 cidades em 1948. Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de

debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais (DOMINGUES, 2007, p. 108).

Em Santa Catarina, a UHC vai despontar na cidade de Blumenau, reconhecida pelo forte apego à cultura europeia. As ações em solo catarinense vão proporcionar debates internacionais, com troca de experiências culturais com embaixadores africanos e a realização do Congresso do Negro, sediado na capital, Florianópolis (ROMÃO, 2001).

Ainda compondo esta segunda fase, a Associação Cultural do Negro (ACN) inicia suas atividades em 1955, na cidade de São Paulo, fechando suas portas cerca de 20 anos depois. Tinha dentre seus objetivos “propugnar pela recuperação social do elemento afro-brasileiro” (DOMINGUES, 2010, p. 121). A ACN estava conectada também com o cenário internacional, inclusive com a realização de protestos, em 1957, em solidariedade aos negros estadunidenses, em face aos conflitos decorrentes do fim da segregação escolar nos Estados Unidos. Não obstante, enviou documento congratulando o presidente daquele país “por sua posição favorável à integração racial” (DOMINGUES, 2010, p. 122). Do mesmo modo, no início da década seguinte, manifestaram-se e protestaram frente aos conflitos ocorridos na África do Sul e em Angola, provocados pelo apartheid e luta pela liberdade nacional, respectivamente.

Os exemplos acima dão pistas de que, gradativamente, os debates formulados e pautas adotadas pelo Movimento Negro brasileiro passam a incorporar diálogos com negras e negros na diáspora, adquirindo contornos cada vez mais políticos e que a ACN entrelaça aspectos da segunda e terceira fases do Movimento Negro, como será visto logo mais. As lutas por direitos civis, nos Estados Unidos, e o fortalecimento de personalidades negras neste processo, propiciavam e eram fontes de inspiração e intercâmbios que ajudaram na consolidação de estratégias de ação e de foco da imprensa negra (PEREIRA, 2010).

A ACN contava com um Departamento de Educação e Cultura e tinha um amplo plano de ação, que não foi posto em prática como pretendido. Mesmo assim, a estruturação de uma avaliação, que resultou no diagnóstico que propunha “a instalação de um centro de estudos e pesquisas” (DOMINGUES, 2010, p. 125) para reescrever a história do negro pelas próprias mãos, denota a profundidade da leitura social de seus integrantes, bem como a maturação de um pensamento negro sobre educação.

De norte ao sul do país, as associações se tornaram espaços de promoção de debate, disseminação de manifestações culturais e elencavam aspectos que, posteriormente, se

transformaram em reivindicações e conquistas do Movimento Negro, garantidas na forma de leis. Exemplo disso está na atuação do Grupo Palmares que, em suas reuniões de estudo, realizadas em Porto Alegre em 1971, propôs a adoção do 20 de Novembro para celebração da libertação do povo negro brasileiro. Tal debate foi publicado no Jornal *Correio do Povo*, em novembro do mesmo ano (LOPES, 2009).

A terceira fase inicia em 1978 e vai até 2000. Projeta rupturas em relação às demais, principalmente pelo caráter de embate direto ao Estado. Tem base centrada em África e nos movimentos estadunidenses por direitos civis, descarta o uso da expressão “homens de cor” e passa a usar os termos negro e afro-brasileiro. Em combate ao racismo, adota principalmente a mobilização nacional e protestos públicos, denuncia sistematicamente o racismo e valoriza símbolos da cultura negra do país e da África.

Neste período, os grupos organizados passam a ter condições de requerer ações efetivas do Estado, na garantia de melhores condições de vida para a população negra e há a estruturação de partidos políticos, nos quais o Movimento Negro trava seus embates por participação de forma mais sistemática. Além disso, é neste período em que as reivindicações, especialmente no campo educacional para a diversidade racial, serão incorporadas, com muita luta, pelo Estado, em forma de políticas públicas.

Ao sofrer cotidianamente os efeitos do racismo, um grupo de integrantes do Movimento Negro cria uma entidade que tem como proposta “a unificação da luta em escala nacional para fortalecer o poder político” (DOMINGUES, 2007, p. 114). O ato de fundação pública do Movimento Negro Unificado Contra Discriminação Racial (MNUCDR), posteriormente chamado apenas de MNU, ocorreu em São Paulo, em 1978, incorporando o protesto ao assassinato de um homem negro e a discriminação sofrida por jovens negros em um clube tradicional em São Paulo. Na verdade, estes acontecimentos foram usados como gatilho para mobilização e organização de documento, redigido coletivamente, antes do ato em frente à Catedral da Sé.

Em Florianópolis²⁶, a Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros²⁷ (AMAB), ainda que tenha se constituído juridicamente com esta identidade somente nos anos 2000, já contava com uma trajetória de aproximadamente vinte anos de atuação na capital catarinense, com foco em ações voltadas para mulheres negras. Formada inicialmente por professoras negras da educação pública básica e superior com atuação reconhecida no cenário local²⁸, a AMAB direcionava suas iniciativas na problematização das condições de vida das mulheres negras, em seus mais diversos setores, inclusive marcando presença em seminários e encontros de alcance nacional (CARVALHO, 2016).

No início do século XXI, as professoras Altair Alves Lúcio, que atuou nos quadros dos magistérios estadual e municipal, e Neli Góes Ribeiro, que fez parte dos quadros do magistério municipal e do Centro de Ciências da Educação da UDESC, através do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), foram fundamentais em uma experiência piloto de Políticas de Ações Afirmativas nesta instituição de ensino superior, atuando, respectivamente, como coordenadora pedagógica e coordenadora do Projeto Formando Educadores Negros, uma das ações que faziam parte do Programa Diversidade Étnica no Ensino Superior. Na época desta ação, eu estava na graduação em História e atuei como bolsista de extensão universitária do Programa, desenvolvendo tarefas no suporte às quarenta professoras negras selecionadas, que cursaram Pedagogia à Distância na instituição e eram chamadas carinhosamente de “quarenta Antonietas”.²⁹

²⁶ O MNU de Santa Catarina também desenvolve ações educacionais, especialmente na Educação Quilombola e tem membros envolvidos com ações de acesso e permanência de estudantes negras e negros nas universidades. Para saber mais fica a sugestão de acessar os trabalhos de conclusão de curso e de mestrado de Luciana de Freitas Silveira. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189227/TCL_Luciana%20de%20Freitas%20silveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y e <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/235521/PEED1636-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 abr. 2023.

²⁷ Inspiradas no legado contundente de Antonieta de Barros, mulher negra catarinense com atuação pioneira e multifacetada da política à poesia. Falarei mais sobre esta importante personagem no segundo capítulo. Para saber mais sobre as integrantes da AMAB.

²⁸ Para saber mais sobre as integrantes da AMAB, acessar CARVALHO, Carol Lima de (2016).

²⁹ Segundo o Editorial da primeira edição do Jornal do Diversidade Étnica, p.2, publicado em maio de 2003: “O Programa “Diversidade Étnica no Ensino Superior” da Universidade do Estado de Santa Catarina, desenvolvido com apoio da Pró-Reitoria Comunitária, do Centro de Educação à Distância da Udesc, da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros e do Programa Políticas da Cor/UERJ/F.Ford, é uma das primeiras iniciativas no sentido de introduzir políticas de ação afirmativa em instituições de ensino superior do Sul do Brasil. Ele coroa nove anos de atividades do Núcleo de Apoio Pedagógico, voltadas para o debate acerca das desigualdades raciais e da necessidade de adoção de políticas de promoção de igualdade na sociedade catarinense.

A Diversidade Étnica, como é conhecido o programa, desdobra-se em três projetos simultâneos: “Formando Educadores Negros”, que facultou o acesso e a permanência de quarenta mulheres, professoras, chefes de família e afrodescendentes no Curso de Pedagogia na modalidade a Distância [...]”

Geovanilda Santos (2009) comenta que, ao longo da ditadura civil-militar, a organização do Movimento Negro foi abastecida com a criação de ao menos 21 entidades pelo Brasil, dentre elas o Movimento Negro Unificado (MNU) (com ramificações por todo o território nacional) e o Núcleo de Estudos Negros (NEN) (em Santa Catarina), com sua trajetória de atuação no cenário educacional a partir do contexto catarinense, como veremos nas linhas que se seguem ainda neste capítulo.

Petrônio Domingues (2007) apresenta uma possível interpretação acerca do século XXI e que uma quarta fase estaria em curso de consolidação, com estreita relação com a cultura hip-hop, instrumento de reivindicações e denúncia incorporado pela juventude negra como rebeldia e restituição de autoestima. Concordo com o autor sobre a existência desta nova etapa, mas adoto um critério diferente para a marcação desta nova fase, que expresso na pulverização da militância para além das entidades consolidadas e o uso das redes sociais. As conquistas de políticas públicas, observadas com maior peso durante os anos do governo gerido pelo Partido dos Trabalhadores (PT) (2002 – 2016), estão sob ataque.

Configuro esta quarta fase pela necessidade de criação de instrumentos para manutenção e ampliação das conquistas no campo antirracista, consolidando-as como políticas de Estado e não de governo, para que possam interferir e reorganizar as relações raciais no país, sem desmerecer cada passo dado neste intento. Pois, como pondera Marcos Antonio Cardoso (2010, p. 35), as conquistas do Movimento Negro nas últimas décadas são relevantes, mas ainda não suficientes para desmembrar “as estruturas seculares de poder e de desigualdade social entre negros e brancos no Brasil.” Além disso, a onda de protestos contra o racismo, vivenciada mundialmente em 2020, evidenciou ainda mais a necessidade do engajamento de brancos, para que haja efetivo avanço social no campo das relações raciais no Brasil e no mundo.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS – CAMINHOS QUE CONVERGEM

O afro solo é muito ruim! Você precisa estar dentro de uma organização que delibere coletivamente pelo encaminhamento das coisas que você quer ser representativo porque a individualidade não é representativa, o coletivo é! Então, assim, a pessoa não vai deixar de ser negro ativista da luta antirracista porque ela não está vinculada a uma entidade, mas

aí ela não tem legitimidade para estar definindo coisas em nome da coletividade se ela não faz consulta, se não se organizou para debater! (ROMÃO, 2022, s.p.)

Toda organização é composta por pessoas e, antes de abordar a constituição do NEN como um coletivo, apresentarei brevemente três trajetórias³⁰ de militantes que concederam entrevistas para a elaboração desta pesquisa e que em algum momento de suas vidas compuseram os quadros do NEN. São entrevistas de membros fundadores desta entidade, que embora tenham findado laços com o Núcleo, estabeleceram-se como referências através de suas ações e constituíram-se como intelectuais a partir da militância. Por fim e no momento oportuno da escrita do capítulo, a caminhada de mais uma militante: não fundou o núcleo, mas segue vinculada à instituição e com atuação de referência para a temática em análise. Na medida em que considerar pertinente, recorrerei a outras pesquisas em que os militantes também foram personagens, com intuito de trazer mais elementos que permitam ao leitor ter maior compreensão de suas trajetórias.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2019, p. 224):

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros.

Deste modo, antes de compor coletivos, há motivações singulares que levam ao engajamento em entidades que organizam suas ações em prol de lutas muitas vezes centenárias, como é o caso da luta do Movimento Negro. Portanto, é importante ponderar “que o movimento do negro antecede e é condição para o surgimento do Movimento Negro” (ROMÃO, 2001, p. 6).

Procuró assim destacar as singularidades destes sujeitos e como são levados à união de itinerários de vida e a somar saberes que vão instituir ações compartilhadas de enfrentamento ao racismo em Santa Catarina, especialmente em Florianópolis, no campo educacional e legislativo. Suas experiências dialogam com a teoria e esta é reconstruída através das práticas, com intencionalidade e de forma coletiva.

Sendo a memória a “presença do passado” (ROUSSO *apud* AMADO; FERREIRA, 2006, p. 94), é objeto de interesse dos historiadores. Ela sempre é uma reelaboração do vivido com entrelaçamentos que acrescentam os contextos vividos pelos depoentes, gerando “uma representação seletiva do passado” (ROUSSO *apud* AMADO; FERREIRA, 2006, p. 94), o que faz

³⁰ Neste primeiro momento, apresentarei suas trajetórias até o momento em que passam a integrar o NEN para que seja possível ter dimensão do quanto são formados pelo Movimento Negro na medida em que desenvolvem suas estradas de militância.

dessa memória ser individual e coletiva, ao mesmo tempo. Cabe ao historiador ter ciência de que a narrativa sobre o passado é atravessada por um presente que produz reestruturações do fato narrado. É parte da operação historiográfica analisar, criticar, e dar contornos de história à narrativa da memória, legitimando-a como fonte histórica “indispensável para todo historiador do tempo presente” (ROUSSO *apud* AMADO; FERREIRA, 2006, p. 98).

Jeruse Romão nasceu em dezembro de 1960, na cidade de Florianópolis e é cria do Maciço do Morro da Cruz³¹, região central da Ilha de Santa Catarina e que abriga diversas comunidades. Filha de Bernardino Romão, natural de Biguaçu/SC, um músico da banda da Polícia Militar e Zulma Maria Romão, nascida e criada na região que hoje se chama Mont Serrat, uma professora. Cresceu em uma família numerosa formada por seis filhos, Jeruse teve dois irmãos e três irmãs, dois deles já falecidos.

Especialmente em virtude da profissão da mãe e por acompanhá-la em sala de aula por diversas ocasiões, cresceu em meio ao ambiente escolar e aprendendo a ser professora pela vivência e observação, como disse Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 37), ao relatar experiência de vida semelhante

Fui-me educando professora, desde criança, enquanto assistia à minha mãe dar aulas particulares, preencher seus diários de classe, corrigir cadernos, contar sobre a escola onde lecionava, sobre seus alunos, suas colegas. Também ao ouvi-la conversar com amigas – muitas delas professoras – sobre as lidas, dificuldades, salários baixos, pressões e alegrias da profissão.

Além da prática do cotidiano materno atrelado à cena educativa, Jeruse também foi criada ouvindo que a instrução era algo que ninguém poderia se apropriar, além da importância de ter na escolarização e na educação um caminho para garantir seu sustento futuro, pois não foi criada para ser do lar, haja vista o exemplo de sua mãe.

No início da década de 1980, era uma jovem recém-formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Em sua formação universitária, a história da educação dos negros não foi pauta das disciplinas cursadas, em um currículo que proporcionava a invisibilidade de trajetórias educacionais negras. Suas vivências e memórias escolares estavam deslocadas de tudo que no ambiente acadêmico era tratado em termos de história da educação. Sobre isso, assim relatou em entrevista concedida para Carvalho (2021, p. 212):

³¹ Para maiores descrições sobre as comunidades que compõe o Maciço, bem como histórias sobre seus moradores, ver a dissertação de Karla Andreza Vieira Vargas (2016).

A disciplina que eu mais gostava era exatamente a História da Educação e sem ainda ter recursos teóricos suficientes, mas ficava me questionando por que só se falavam dos brancos. Porque toda aquela história da educação que eu aprendi, em momento nenhum me dava visibilidade para a trajetória educacional que eu tive de criança até chegar ali, eu não me via naquele espaço. [...] fui concluir o primário lá no Mont Serrat. [...] era uma dinâmica de estudar numa escola do morro que eu acho que me constituiu para a toda vida. Porque ela não havia essa intencionalidade, era do viver mesmo, mas a gente vivia entre a igreja e o terreiro, entre a escola de samba e o boi de mamão do Gentil, entre as práticas de benzeduras e de curas na comunidade. As roupas eram feitas nas costureiras, os mercados eram por ali mesmo, a gente brincava de bola, de pipa, a gente sabia dos processos da escola, porque ela era descentralizada, não era num prédio só, naquela época o governo alugava casas do morro e cada série era num lugar, o que possibilitava nossa mobilidade. Então, quando me formei em pedagogia, percebi que aquilo que estava sendo dado não era aquilo que eu tinha vivido, [...].

E assim Jeruse seguiu os passos de sua mãe e tia, dona Zulma e dona Valdionira, professoras da educação básica e reconhecidas por suas trajetórias na cidade. Jeruse atuava para transformação das relações raciais em sua prática docente e seguia com inquietações sobre a trajetória educacional da população negra que não havia estudado. Naquela época, era uma mulher negra com consciência racial e em movimento, uma militante em trajetória solo, como afirma em entrevista concedida a Goss (2006, p. 182), “eu tinha clareza do discurso racial, mas não participava de nenhuma organização política.” Assim, compreendo que Jeruse e outros tantos sujeitos pelo país e mundo afora atuam como militantes em causas que os mobilizam, e Jeruse abraçou a pauta da educação antirracista.

A “virada de chave” de Jeruse para ingressar em um coletivo de luta, aparentemente, se deu com um episódio de racismo ocorrido no Colégio São Francisco, onde atuava como coordenadora pedagógica em sua primeira oportunidade profissional depois de formada. Segundo matéria publicada no jornal *O Estado* de 12 de maio de 1986, no dia 30 de abril daquele mesmo ano, o pai de uma estudante de 6 anos teria ido à escola requerer que sua filha branca mudasse de lugar para não ficar mais perto de uma estudante negra. A mãe da menina negra foi à escola conversar após observar a tristeza de sua filha e ter tomado conhecimento do caso. Ao dirigir-se à escola ouviu, casualmente, uma conversa em que o tal pai exigia que a filha fosse afastada da menina negra, pois já era obrigado a aturar vizinhos negros e sua filha não passaria por isso.

O caso ganhou repercussão e na reportagem fica evidente que a escola não se omitiu, convocou reuniões para dialogar sobre o ocorrido e Jeruse teve papel de destaque nesta mediação. A então coordenadora do colégio e militantes com atuação conhecida na cidade³² destacaram,

³² Flávio da Cruz é graduado em Ciências Contábeis e mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Atuou como docente na instituição em que se formou e na Universidade do Estado de Santa Catarina

dentre outros aspectos, a necessidade de transformações do ambiente escolar, especialmente referendando a ausência de um currículo que fosse capaz de inserir o negro na história do Brasil, para além da condição de escravizado. O jornal ainda aponta que os entrevistados também tinham histórias semelhantes para relatar acerca de suas trajetórias de vida, especialmente no espaço escolar. A partir deste episódio, Jeruse ficou conhecida, em suas palavras, como “a menina do jornal” e passou a ser vista e lembrada por outros militantes da causa negra na cidade.

Ivan da Costa Lima nasceu em São Francisco do Sul, em outubro de 1962. É o terceiro filho dos quatro de Maria do Carmo Costa de Lima, dona de casa, nascida em Itajaí e criada em São Francisco e de Wandeval Francisco de Lima, marinheiro, natural do interior de Alagoas, que aportou em solo catarinense e constituiu família. Durante a infância morou em alguns locais do país, mas posteriormente mudou-se para a capital catarinense e foi viver na Coloninha, região continental da cidade. Sua escolarização se deu, majoritariamente, em instituições públicas e finalizou a sua passagem pela educação básica em Paranaguá, cidade do litoral paranaense, para onde se mudou com a família, quando seu pai se aproximou da aposentadoria. Paralelamente à formação profissionalizante em curso e mesmo morando em outro estado, participou do processo seletivo, foi aprovado e cursou Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Em entrevista a mim concedida, Ivan frisou a importância dada à educação em seu ambiente familiar e uma consciência racial, ainda que este assunto fosse pauta esporadicamente:

Relembrando quando eu vou morar em Florianópolis na Coloninha né, que é um reduto negro e importante e é interessante que, mesmo que você não tenha dentro da família uma discussão direta sobre essa questão do racismo, [...]. Eu sempre digo que mesmo não sendo algo politizado, como vai se tornar depois pra mim, de uma certa maneira na família já se dizia que “passando de branco, negro é”! Era uma questão de afirmação de que, mesmo a gente tendo um tom de pele mais clara, a gente é constituído de uma família negra, de uma família bastante extensa e negra. Então a gente sempre tem esse histórico de entendimento de que nós éramos negros né, que a gente tinha essa perspectiva de que era importante que a gente tivesse uma formação para que as pessoas não dissessem que a gente, por sermos

– UDESC. Militante do Movimento Negro citado pelos entrevistados como referência de luta contra o racismo em Santa Catarina, especialmente em Florianópolis. Foi procurado para comentar o caso de racismo apresentado no texto acima pelo Jornal O Estado, apontando a necessidade de implementação de ações para ampliar a distribuição de renda entre a população negra como forma de combate ao racismo. Mais informações disponíveis em <http://lattes.cnpq.br/2958485381840254> Acesso em: 22 abr. 2023. Também citado pelos entrevistados, João Manuel Lima Mira, conhecido como Padre Mira, atuou como professor no Colégio Catarinense na década de 1980 e destacou-se por sua atuação em questões sociais, especialmente discutindo os impactos do racismo na sociedade brasileira. Também procurado pela reportagem do Jornal O Estado, demonstrou não ter se surpreendido com o episódio e apontou a necessidade de repensar os currículos escolares. Faleceu em janeiro de 2010. Mais informações em <http://professor-cebola.blogspot.com/2010/01/pe-mira-sj.html> Acesso em: 22 abr. 2023.

negros, não teríamos sucesso na vida. Então meu pai sempre reforçou essa necessidade de dar para gente condições de estudos (LIMA, 2020, s.p.).

Ivan complementa seu raciocínio ponderando que inconscientemente, de alguma maneira, as questões raciais já o mobilizavam e que o debate mais político das relações raciais foram aparecendo em sua vida, ainda que não tivesse intenção de se tornar um militante. Relembra que, quando morava em Paranaguá, teve contato com materiais sobre a temática e de sua inquietação diante do assunto

naquele momento, não tinha nenhuma pretensão da ideia de militância, mas, ao mesmo tempo, toda esta incomodação dessa perspectiva de como é que se olhava a população negra nesse país. Esse germezinho da incomodação, aquele germezinho de que era necessário problematizar essas questões acho que, olhando de longe, acho que já existia de alguma maneira; tanto que nesse exercício de ir para a Universidade Federal de Santa Catarina, da gente se aproximar de outros estudantes exatamente pela pouca presença de estudantes negros em Santa Catarina, especialmente na universidade, mas com que essa dimensão aflora de uma maneira bastante significativa e faz com que a gente já vai se aglutinar coletivamente para fazer essa reflexão, para fazer esse debate (LIMA, 2020, s.p.).

Ivan inicia sua militância nas dependências da universidade. cursando Arquitetura e Urbanismo, seu convívio com outros estudantes negros em sua área de estudo era raro. A necessidade de problematizar as razões pelas quais poucos estudantes negros chegavam à universidade e fortalecer os que lá estavam, em laços de sociabilidades, fez com que estudantes de diversos cursos passassem a se encontrar para confraternizar, conversar e discutir a questão racial que os impactava sobremaneira. Como Fanon (2008, p. 159) ponderou, era preciso “botar o dedo em todas as chagas que zebram a *libré* negra.”

O grupo de que Ivan fez referência e participou da fundação era o União e Consciência Negra de Florianópolis (GRUCON), criado em 1982, com ligação com a Igreja Católica que, na época, havia aberto caminho para o diálogo sobre as questões que atingiam a população mais empobrecida do país e a temática racial surgiu como um dos elementos para discussão. Logo o grupo ganhou projeção na articulação nacional, pelo trabalho que realizava, e estendeu suas ações para comunidades com predominância de pessoas negras, em Florianópolis, levando um debate sobre a potência da negritude consciente e a realização de atos de denúncia contra o racismo.

Apesar da projeção atingida, logo as discordâncias de encaminhamentos entre a base de Florianópolis com a matriz nacional da entidade ganharam volume e contornos irremediáveis. De acordo com Ivan da Costa Lima (2009, p. 26)

[...] este grupo por sua formação alicerçada na leitura crítica da sociedade, começa a se inquietar da estreita ligação com as estruturas da Igreja Católica. Havia uma forte concepção da responsabilidade histórica desta instituição com as mazelas atravessadas pela população negra. Imbuídos desta análise, os membros deste grupo vão propor a coordenação nacional o desligamento do GRUCON com estas instâncias eclesiais. No entanto, tendo sido derrotado nesta tese o núcleo da UFSC se desliga e desfaz-se o GRUCON, núcleo universidade em Florianópolis, em 1985.

A dissidência do grupo de estudantes da UFSC do GRUCON abre vacância para que estes jovens, inseridos no debate das relações raciais e com posicionamento combativo, estivessem disponíveis para novas incursões que pudessem dar prosseguimento às trajetórias militantes que, no caso do Ivan, ali havia iniciado. Este espaço será ocupado pelo NEN, no ano seguinte.

Márcio José Pereira de Souza nasceu em março de 1959, na capital catarinense e em família humilde, tinha seis irmãos e seus pais trabalhavam em locais ligados às letras: a mãe, dona Wilma, em uma escola como merendeira e o pai, Aristeu, tipógrafo em uma gráfica local. Sua formação inicial foi na Escola Alferes Tiradentes, informação que atribui destaque por considerar um diferencial decisivo para o grau de escolaridade alcançado por si e em virtude desta oportunidade ter sido disponibilizada por uma bolsa de estudos que seu pai angariou através de seus contatos. Na década de 1960, como indica Maria Aparecida Clemêncio (2017), os negros estavam à margem do processo de escolarização e não havia investimento do estado para que se fosse além do conhecimento das quatro operações básicas e domínio rudimentar da leitura e escrita. A autora também destaca a cultura elitizada dos cursos normais, com forte caráter eurocêntrico, que torna possível inferir que estas profissionais não eram preparadas para atender adequadamente estudantes negros, tampouco abordar a temática da diversidade ao longo de suas atuações em sala de aula.

Já na formação superior, estudou na UFSC, conquistando o grau de Licenciado em Química e Bacharel em Farmácia e ingressou como professor de Educação Básica na rede estadual de educação de Santa Catarina, lecionando no Instituto Estadual de Educação, maior colégio público do estado. Quando questionado sobre sua trajetória militante, Márcio destaca sua caminhada multifacetada

Eu venho do sindical, eu venho das escolas de samba, eu venho de vários lugares que a minha vida permitiu percorrer, desde os clubes sociais dançantes que eu dançava pelos Morros da cidade que eu me tornei conhecido também como um menino, como rapaz, como homem né?! Mais adiante de ter a condição de ser membro, em determinado momento da minha vida, do NEN. A vida é um conjunto de pontos e emendas pra ser integral (SOUZA, 2018).

Antes de fazer parte da fundação do NEN e militar através e em nome deste núcleo, Márcio participou de outros dois grupos, quais sejam: Sociedade Cultural Antonieta de Barros, a partir de 1979 até 1981, e do GRUCON, de sua fundação até sua extinção. Diferentemente de Jeruse e Ivan, Márcio militava em mais de uma frente concomitantemente, como declarou ser, por exemplo, do movimento sindical, através do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE).

Sobre o Grupo Cultural Antonieta de Barros (GCAB), Márcio vai apontar que suas ações se inspiravam no MNUCDR, criado no ano anterior em São Paulo, com grande repercussão pelo país, como já ressaltado anteriormente. Cabe salientar, que o uso do termo cultural foi um artifício para camuflar a iniciativa da criação de sociedades, cujo foco era o debate e a manifestação racial. Destaca que havia mecanismos legais que impediam o registro com o uso do termo e que, diante da proibição e receio da população, a palavra raça não favorecia a participação durante a ditadura civil-militar (PEREIRA, 2010).

Suas questões-chave de luta e prática seguiam as elencadas pelo MNUCDR, inclusive com a realização de protestos

[...] o grupo Antonieta de Barros, falava da questão da violência policial, da falta de oportunidades de emprego, do trabalho da população negra, da falta de escola para a população negra, tudo isso o nosso documento enfatizava. [...] Essa organização (...) teve três anos de vida, mas muito intensa, porque (...), em novembro de 1980 nós fomos para as ruas, naquela situação de espanto, de novidade, de surpresa para a população local e começou então esse primeiro contato com o que significava a luta do Zumbi dos Palmares, os quilombolas. A gente primeiro iniciava o processo de rompimento, na visão do 13 de maio, da abolição da escravatura, da história oficial, tudo isso então entrava em xeque. A construção do 20 de novembro naquele ano foi uma coisa bastante dramática: teve perseguição aos locais de trabalho daqueles que faziam parte do Antonieta de Barros, [...] (SOUZA *apud* GOSS, 2006, p. 180).

É pertinente observar que as ideias e posturas do MNUCDR se espalharam com velocidade, de maneiras que, cerca de um ano depois, já eram de conhecimento de militantes catarinenses e embasavam a organização de suas práticas de atuação, em uma época em que a comunicação não acontecia na mesma velocidade da atualidade. Chama atenção também os holofotes voltados para adoção do 20 de Novembro como data referência de luta do Movimento Negro. A disseminação dos debates realizados infere a existência de canais de contato entre as entidades e a consolidação de meios para seguir com a construção de propostas de cunho coletivo, para melhoria da vida dos negros no país.

Nas trajetórias dos três militantes observam-se múltiplas temporalidades que coexistem e “é a partir de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo, na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si mesma” (RICOEUR, 2007, p. 130). Por certo, Jeruse, que acompanhava a mãe professora ainda criança em suas aulas, não tinha, àquela época, dimensão de que esta vivência pudesse ter tanto impacto em sua trajetória e escolha profissional. Ademais, sua memória, narrada no presente, congrega diferentes elementos que performam uma lembrança permeada de “agoras” e que a constitui como indivíduo. Ivan é capaz de no presente considerar que seus contatos com diálogos sobre racismo e um livro, que apenas lembra da capa, foram elementos germinativos de uma militância que avalia depois de mais de 30 anos de caminhada. O mesmo pode-se falar de Márcio, seu relato sobre as suas incursões em variados movimentos sociais passou por processos de reelaboração de memórias que carregam consigo experiências diversas que se atravessam em sua memória. Nestes meandros, “o historiador do tempo presente ‘faz como se’ ele pudesse agarrar na sua marcha o tempo que passa, dar uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerar o afastamento e o esquecimento que espreitam toda experiência humana” (ROUSSO, 2016, p. 17).

Paul Ricoeur (2010, p. 108) aborda a relação dessa memória não de maneira antagônica, mas sim imbricada, ou seja, um indivíduo, em suas lembranças, pensa em suas experiências sempre inserido em um grupo, fazendo com que as memórias individuais sejam, então, pontos de vista de uma coletividade. O autor explica ainda que “é à memória que está vinculado o sentido de orientação da passagem no tempo; orientação de mão dupla, do passado para o futuro, de trás para frente, por assim dizer, segundo a flecha do tempo da mudança”. E o inverso também pode ser considerado: por meio da lembrança, o presente é vívido. Pensar nos sujeitos entrevistados como indivíduos inseridos em uma luta de um coletivo, com intuito de elaborar uma memória coletiva da população de origem africana, dos negros na diáspora.

Estes três personagens viviam o cotidiano da cidade e estavam sob influência das efervescências do cenário político de redemocratização e crescente organização do Movimento Negro Contemporâneo. Os espaços de sociabilidades dos sujeitos da pesquisa, entre o meio universitário e de entretenimento, não configuravam um leque de opções muito diversificadas. Ivan da Costa Lima e Márcio José Pereira de Souza já se conheciam da atuação engajada, mas Jeruse Romão, “a menina do jornal”, não estava na cena da atuação militante coletiva e pondera que “nós não nos conhecíamos todos. O que nos coloca no mesmo espaço, no mesmo lugar, é a causa da luta

antirracista, é isso!” Assim sintetiza a grande razão que levou diversos homens e mulheres negros e negras a fundar o NEN (ROMÃO, 2022).

Em 1986, Florianópolis tinha pouco mais de 200 mil habitantes³³ e a pretensão das elites locais de transformá-la em uma cidade que pudesse remeter seus visitantes à ideia de futuro, alicerçada no turismo, persistia em seu horizonte há pelo menos três décadas. Por isso, “os projetos e os planos econômicos e urbanísticos não escondiam suas intenções de manter intacta a distribuição de poderes e riquezas na cidade, espacializando as diferenças entre os estratos sociais e procurando atender aos projetos de vida das camadas médias” (LOHN, 2003, p. 1). Deste modo, é possível afirmar que a capital do estado era projetada pelas elites ignorando e, por que não, combatendo, a presença de negros e de pobres, características que não se encaixavam no projeto de cidade firmado e em curso.

Era um 6 novembro de 1986, na cidade de Florianópolis, quando o Núcleo de Estudos Negros foi oficialmente criado³⁴. LIMA (2009, p.227) discorre sobre os presentes no ato de fundação do NEN

[...] temos como membros fundadores e suas respectivas formações e atuações: Aloísio Luiz dos Reis (Sociologia), Claudionor Veridiano da Costa (servidor público estadual), Dora Lúcia de Lima Bertúlio (Direito pós-graduanda), Elisabeth Cecília Farias (História), Ivan Costa Lima (Arquitetura e Urbanismo), Jeruse Romão (Pedagogia, professora da rede de ensino municipal), Lino Bragança Peres (Arquitetura), Marilú Lima de Oliveira (funcionária pública estadual), Maritza Odremann Calle (Bioquímica e Farmácia), Paulino de Jesus Cardoso (História), Valdir Cachoeira (Jornalismo), Sonia Mara de Sousa (Educação Física).

Sua efetivação foi precedida por reuniões ocorridas na casa de uma de suas fundadoras, Dora Lúcia Bertúlio³⁵. Os convites foram feitos de modo informal, nas conversas e encontros do cotidiano entre aqueles que tinham alguma ligação com ações do Movimento Negro local e observaram em seus convidados um possível aceite para participar dos debates.

³³ Conforme dados disponíveis em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/cnv/popsc.def>. Acesso em 17 abr. 2023.

Conforme Censo de 1980 do IBGE. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_11_2011_17.23.25.defd0b90d23c5d2b34648aba948b69c9.pdf. Acesso em 17 abr. 2023.

³⁵ Segundo os entrevistados, Dora estava em Florianópolis cursando mestrado em Direito na UFSC. Natural de Itajaí (SC), Dora Lucia é mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com experiência em Direito Público, foi Procuradora da Fundação Cultural Palmares e atualmente é Procuradora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). No ano de 2002, Dora Lucia assumiu a procuradoria da UFPR e a partir de então deu início aos trabalhos que culminaram na resolução nº 37 de 2004, que colocou a Universidade entre as primeiras no Brasil a implementar a política de cotas sociais e raciais. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/procuradora-da-ufpr-e-nova-cidada-honoraria-de-curitiba/> Acesso em: 11 abr. 2023.

Segundo Jeruse Romão, na primeira reunião apenas três pessoas marcaram presença, mas logo os encontros passaram a ter mais quórum

Eu fui até esse lugar e foi quando eu conheci a Dora Lúcia, que já tinha avistado, mas não conhecido, e ela então cede a casa. Na primeira reunião só estávamos eu e Aloísio, assim aquele chamado não mobilizou muita gente naquele momento, mas nós conversamos durante a tarde inteira nós três. Eu também conheci o Aloísio, antropólogo negro, naquele momento. E aí tivemos então uma segunda reunião e fomos nos conhecendo, ampliando. Essas reuniões aconteceram algumas vezes, até que numa bastante frequentada, muita gente, se deliberou pela criação do Núcleo de Estudos Negros. Não era necessariamente, eu acredito, que a intenção de uma maioria que estava ali assim, talvez não fosse criar uma organização militante, mas criar como o próprio nome dizia, um núcleo de estudos. No entanto, as demandas do cotidiano nos levaram à militância, de fato! E não deixar de estudar porque o NEN, quando da sua formação, ele encontra, ele vai trazer pessoas da academia ou que passaram por um percurso acadêmico, né? Diferente de outras organizações (ROMÃO, 2022, s.p.).

Jeruse destaca que as reuniões foram se desenrolando de modo que o número de participantes foi crescendo paulatinamente até que se consolida a proposta de criação de um espaço de estudos, mas que vai se ver atendendo ao chamado da militância e, conseqüentemente, à necessidade de ação e intervenção social, diante, inclusive, da formação universitária de seus membros que pensavam em como devolver, à comunidade negra, seus saberes. Estudar não deixou de fazer parte das ações do grupo, muito pelo contrário, esses momentos foram cruciais para formulação de propostas de projetos e a escolha de áreas prioritárias de ação. Ainda ressalta que este perfil dos componentes do NEN era um diferencial para os demais grupos do Movimento Negro da cidade na época, pois, ainda que outras entidades tivessem pessoas com formação no ensino superior, seus quadros não eram compostos majoritariamente por graduados e pós-graduados como no NEN.

Assim como Jeruse, Ivan da Costa Lima (2009) chama atenção para a formação acadêmica dos participantes da entidade e acrescenta a mobilização desses saberes especializados como instrumentos para beneficiar a população negra na luta por melhores condições de vida, por meio do tensionamento do Estado

Batizado, em novembro de 1986, o NEN vai atuar na perspectiva de colocar estas diferentes formações em prol da população negra. A partir da reflexão do papel do Estado e de seus agentes como reprodutores das desigualdades entre negros e brancos, via-se a necessidade de formulação de políticas públicas para superá-las. Para mim e os outros integrantes era o novo que se anunciava, pois a maioria das organizações, até então existentes, não apresentavam (segundo nossas avaliações) um posicionamento radical diante do poder público instituído. Fazíamos uma leitura de certa dependência e tutela. Este posicionamento declaradamente politizado faz com que, de um grupo grande inicial,

o NEN enquanto entidade se constituiu tendo um contingente menor do que o esperado (LIMA, 2009, p. 27).

Essa característica dos integrantes do NEN foi destacada por todos que concederam depoimento no percurso de elaboração desta tese. Chama a atenção que o foco dado à formação acadêmica está no retorno oferecido à comunidade, no desenvolvimento de ações antirracistas. Advém da qualificação acadêmica, aliada à militância, o respeito despertado pela entidade nas esferas em que, de algum modo, o NEN tinha contato e funcionava como abre-alas para o relacionamento com o Estado.

Das organizações catarinenses apresentadas acima, o NEN vai ser pioneiro no posicionamento político que extrapolava a denúncia e buscava estratégias de intervenção junto ao Estado e sua atuação política pressupõe uma mudança no perfil de organização. Nesta perspectiva, Marilena Chauí (1988, p. 13) destaca que “os movimentos sociais operam como fontes populares de informação, aprendizado e conhecimento políticos que tendem a ser ampliados e redefinidos”.

Essa mudança na forma de atuação caracteriza (re)criações que são abastecidas por debates, mobilizações e desejo de intervir na realidade, configurando gradativamente novas culturas políticas ativamente elaboradas de forma coletiva, na articulação entre teoria e prática. Assim, “nessa circulação de ideias e projetos políticos e acadêmicos, os(as) intelectuais/ ativistas negros(as) brasileiros(as) não configuram somente como receptores de ideias [...], mas também participam ativamente na produção dessas ideias e desses projetos decoloniais” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 17).

Márcio de Souza destaca a importância do NEN em sua trajetória, dando ênfase ao diálogo entre estudo, formação acadêmica e ação da militância durante sua vinculação ao núcleo: “teve um momento da presença do NEN, foi importante do ponto de vista da concepção da formação, auxílio à formação acadêmica né, um mergulho na temática do estudo na luta política antirracista, tudo ali. O NEN tem grande participação na minha vida” (SOUZA, 2018).

O depoimento de Márcio de Souza reforça a ideia do entrelaçamento e retroalimentação entre teoria e prática no seio do Movimento Negro, em particular do NEN. Os diálogos, estabelecidos por meio dos momentos de estudos de teóricos que se debruçam sobre a temática racial com suas interfaces diversas, proporcionavam, ao grande grupo, mais segurança no planejamento de proposições para a cena estatal e na composição de materiais que expunham, ao público em geral, as matrizes teóricas abraçadas e defendidas pelo núcleo.

As reuniões aconteciam onde havia disponibilidade de espaço, pois a ação no NEN, inicialmente, vai se dar por meio de voluntariado de seus integrantes. Sendo assim, ainda que tenha havido contribuições espontâneas, não havia recursos regulares para a criação de uma sede própria como discorre Ivan da Costa Lima (2009)

O NEN lutava para se fortalecer numa conjuntura em que não tinha estruturas definidas de funcionamento. A entidade circulava entre casas, escritórios e sindicatos para seus debates e reuniões. Os recursos para suas primeiras ações eram advindos das contribuições de seus integrantes e de solicitações junto a outras instituições identificadas com as bandeiras levantadas, muito especialmente o campo sindical (LIMA, 2009, p. 28).

Assim como Márcio de Souza, outros membros do NEN transitavam por entidades sindicais na cidade e este contato vai permitir a constituição de sede física compartilhada com outros grupos – para divisão dos custos de manutenção do espaço – e angariar recursos modestos para fotocópia de textos, por exemplo. Bem como a impressão de folhetos que eram distribuídos pela cidade com produções desenvolvidas coletivamente, nas reuniões do núcleo. A desejada sede própria tornou-se realidade com os recursos da Fundação Ford³⁶, a partir de 1994, quando o NEN já gozava de reconhecimento social e estava estrategicamente localizada no centro da capital catarinense.

Na avaliação de Ivan da Costa Lima (2009, p. 28), “os anos entre 1986 a 1994 marcam o processo de afirmação do NEN no cenário do movimento social negro, na cidade de Florianópolis e, posteriormente, no Brasil.” A atuação do núcleo iniciou considerando a área de formação profissional de seus membros e constituiu campos específicos de intervenção. Porém, as demandas extrapolaram a capacidade de intervenção do núcleo, sendo necessário realizar uma reformulação com redução da abrangência setores de ação. Sobre isso, Ivan da Costa Lima afirma

O NEN prioriza o debate político, a discussão sistemática, o estudo e proposições como ferramentas para alteração da realidade da população negra no sul do Brasil. Culminando na proposição de várias áreas temáticas, como habitação, educação, comunicação, direito, ciências, entre outras. No decorrer do processo vão se refinando e se definindo como áreas prioritárias no desenvolvimento da ação política do NEN, na cidade de Florianópolis. A dinâmica de nossa atuação leva a entidade a não conseguir manter todas as temáticas propostas no início. Assim, mantivemos comissões como: educação, mercado de trabalho, cultura e formação política (LIMA, 2009, p. 28).

³⁶ Para saber mais sobre a atuação da Fundação Ford, acesse: <https://www.fordfoundation.org/>. A Fundação financiou e financia ações pelo mundo em diversos campos, como o do estudo das relações raciais. Nas entrevistas, os militantes descreveram a cautela do NEN em aceitar o suporte financeiro. Por isso, analisaram se o dinheiro da entidade estadunidense poderia intervir na autonomia e posicionamento político do Núcleo. Segundo Ivan da Costa Lima (2009, p. 248) o projeto encaminhado à Fundação Ford para pleitear recursos chamava-se “Espaços e ações para a conquista da cidadania da população negra do estado de Santa Catarina”.

As comissões que acompanham o NEN desde a sua gênese são as de Educação e Justiça e Direitos Humanos³⁷, transformadas em Programas, a partir do relacionamento da entidade com a Fundação Ford. A educação é reconhecida como área de maior destaque no NEN por sua intensa produção e relevante projeção conferida ao núcleo. É a menina dos olhos desta pesquisa e, por isso, será o assunto das linhas que se seguem.

2.2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA MULTIRRACIAL E POPULAR – PMP

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (hooks, 2017, p. 83)

Com pequeno recorte, bell hooks (2017, p. 86) inicia sua reflexão sobre a potente capacidade de cura contida na teoria, como meio de alcançar a “libertação coletiva”. Imbuídos desta sagacidade, os membros do NEN vão conciliar teoria e prática em atividades educacionais, como meio para entender e fazer entender as engrenagens que conduziam o negro à invisibilidade curricular.

As ações do campo da educação estão presentes no NEN desde a sua origem, inclusive porque boa parte de seus integrantes tinha na escola seu local de atuação profissional. As experiências de estudo, produção e trocas que foram desenvolvidas no percurso desta comissão/programa, trouxeram o arcabouço teórico e prático para a sistematização da Pedagogia Multirracial e Popular (PMP), proposta educativa marcadamente estruturada pelo NEN.

Esta formulação, fruto da sistematização da jornada de ação educativa da entidade, ocorreu no início dos anos 2000 e contou com a estratégica participação de Joana Célia dos Passos, integrante do NEN de forma ininterrupta desde 1999. Joana é a irmã mais nova de um total de 9 filhos. Nasceu em novembro de 1963, em Rio Negro – PR, mas criou-se no interior de Santa Catarina, Itaiópolis, cidade colonizada por poloneses. Órfã de pai, desde os 6 anos, teve, pela palavra dos irmãos, presentes em sua criação, o valor dado por seu pai à educação e garantida pelo

³⁷ “O programa de justiça se estruturou buscando formas de contribuir para a elaboração de parâmetros, que permitissem o questionamento sistemático da atual estrutura de justiça das instituições públicas do estado, possibilitando, deste modo, a adequação destas exigências da democracia e, desse modo, de um novo estado de direito” (LIMA, 2009, p. 249).

esforço materno. Repete-se em sua trajetória familiar o relato da importância dada à educação, como meio de prover sustento e a cabeça erguida. Com orgulho, relatou a formação superior de todos os irmãos e a relação com a docência em, pelo menos, alguma fase da vida.

Joana é pedagoga de formação e sua mudança para Florianópolis se deu por conta de seus estudos no curso de mestrado. Professora universitária, desde o início da década de 1990, resolveu mudar os rumos e assumiu a coordenação pedagógica da Escola Sindical Sul da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em um programa de Educação de Jovens e Adultos. Neste cargo articulava produção de materiais didáticos e formação docente, entrelaçando questões raciais, identidade, campo e seus sujeitos do campo” (PASSOS, 2019, s.p.). Nessa jornada inicia seu contato com o NEN, nas formações no espaço da Escola da CUT:

[...] eu sou convidada, na verdade, eu recebo uma tarefa do, na época coordenador do NEN, eu acho que era o João Carlos, ele me dá uma tarefa que era o que o NEN queria rever os seus cadernos da Série Pensamento Negro em Educação: “Olha você não pode analisar esses cadernos do NEN para nós e ver o que que falta, por onde que né, como é que pode como é que a gente pode pensar essa e tal?” E eu peguei aquele monte de caderno e fui ler, estudar e para poder contribuir e fiz um parecer então para o NEN sobre o material produzido. Entreguei pro coordenador do Programa de Educação, era o Ivan da Costa Lima, [...], era o Ivan e o Marcos Rodrigues e a gente discutiu então a reformulação dos cadernos e o que tinha, o que não tinha. Beleza! Bom essa foi a minha primeira tarefa e quando eu termino essa tarefa então, como, sabe alguém que te pede um negócio, a gente vai lá, faz, aí eles dizem: “pô, mas você tem que vir para o programa de educação do NEN!” E eu entro para o programa de educação e assim eu passo a fazer parte do NEN, até hoje, não é? (PASSOS, 2019, s.p.)

Joana Célia ingressou no NEN com histórico de envolvimento no movimento sindical, experiência na formulação de materiais didáticos e na formação inicial e continuada de professores. Sua capacidade técnica já se destacava e era reconhecida pelos integrantes da entidade. Dá ênfase, assim como outros envolvidos com o núcleo, ao caráter instrutivo e espaço de troca de saberes

[...] eu sempre digo que o NEN é uma escola, foi uma escola para mim, assim como foi para vários, não é? Quando a gente olha onde é que estão as pessoas que passaram por ali, a gente vai vendo isso. Também se vê a potência dessa escola, não é? Porque era uma escola que atuava em diferentes frentes, mas o carro chefe principal era educação, né? Sempre foi a educação. Quando eu entro, já tinha um legado no NEN, de uma produção, da qual a Jeruse fez parte, enfim...e também não é difícil, daí você passar a desenvolver atividades, até porque eu tinha uma identidade com aquele modo de pensar a educação né? (PASSOS, 2019, s.p.)

O reconhecimento das contribuições de outros militantes como legado do Programa de Educação reforça que a PMP é colheita de um plantio de ideias e práticas iniciadas em 1986, com a criação do NEN. Essa é a chave educativa, sistematizadora de conhecimentos e produtora de

saberes libertadores, que foi e segue sendo instrumento de luta do Movimento Negro (GOMES, 2017, p. 14).

No rol das primeiras atividades da comissão de educação estão as que ocorreram na escola particular em que Jeruse atuava e que foi palco de um caso de racismo, noticiado na mídia impressa e já relatado neste capítulo. Os encaminhamentos curriculares, desencadeados pela então coordenadora pedagógica da escola, foram sistematizados e apresentados, em 1987, no Seminário Nacional Raça Negra e Educação, promovido no Rio de Janeiro pela Fundação Carlos Chagas. No mesmo ano, o texto apresentado foi publicado no Caderno de Pesquisa nº63³⁸, referente ao seminário e na seção “Relato e avaliação de experiências educacionais”.

Em cerca de um ano de atuação, o NEN já despontava no cenário nacional ao lado de experiências educativas do Brasil inteiro. A apresentação de práticas educativas pensadas e desenvolvidas no diálogo interno e com foco nos professores e estudantes do magistério (futuros professores) já dava a tônica do público-alvo escolhido para o trabalho desenvolvido pela comissão:

Desde o começo nós escolhemos que nós não iríamos trabalhar com alunos, nós tínhamos uma construção teórica muito fresca ainda. É, eu vinha, por exemplo, do Movimento Nacional da Educação de Qualidade com várias discussões em torno da educação pública e que dizia que o professor tinha um papel muito importante né, uma discussão do papel importante do professor e a gente sabia que se a gente fosse falar com os alunos, que era a maioria da demanda das escolas, os alunos passariam e a escola ficaria do mesmo jeito, então a gente assumiu por estratégia o professor. Então o NEN nasce com um trabalho em que tudo que ele produz é para o professor e se olhar a história do NEN vai ver que ali tá dado né: cadernos, jornais, livros, palestras, formação (ROMÃO, 2018, s.p.).

A escolha explícita pelo professorado é entendida como caminho para qualificar os sistemas educacionais. Jônatas C. da Silva (1988), ao fazer um balanço dos dez primeiros anos do MNU na Bahia, aponta encaminhamento semelhante ao afirmar que havia a defesa, como caminho de luta e crítica ao sistema vigente e opressor brasileiro, da educação como frente importante de ação militante e de transformação social.

Ivan da Costa Lima (2009, p. 244) definiu ser a educação, por meio da formação de professores, “o caminho de ação política do NEN para execução de novas práticas e problematizar

³⁸ O material está disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/96> Acesso em: 11 maio 2023. Este seminário foi assunto da edição especial, Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? da Revista da ABPN (2019).

as lacunas sobre a história e a cultura negra nos currículos, nas formações e no cotidiano dos sistemas de ensino”.

Essa opção consciente do NEN está detalhada nos objetivos do Programa de Educação, quais sejam:

[...] desenvolver estudos, pesquisas e assessorias que tenham como foco as relações raciais e a educação, considerando as relações entre campo e cidade; contribuir na formulação e na implementação de políticas públicas para a promoção de igualdade racial; atuar na formação de professores, educadores sociais, gestores e militantes do movimento social para a PMP; produzir materiais audiovisuais e impressos para subsidiar a ação docente nas políticas públicas educacionais; animar a constituição de um coletivo temático de educadores como protagonista; socializar estudos/pesquisas por meio de publicações específicas (PASSOS; SILVA, 2010, p. 65).

A primeira experiência de formação continuada de professores mais extensa vai se dar em Rio do Sul, interior de Santa Catarina, e vai ser balizadora da prática da entidade. O prefeito da cidade à época assistiu uma palestra ministrada por integrantes do NEN, durante atividades educativas alusivas ao Centenário da Abolição, e lançou o convite. Segundo Márcio de Souza (2018):

[...] nós atendemos aquela provocação do prefeito da cidade de Rio do Sul, e fomos lá fazer capacitação, já com um programa mínimo, fazer a capacitação de professores e professoras ao longo de 1 ano. Isso para a ideia da introdução de uma proposta com essa consideração e criando dessa forma um diferencial numa realidade social bastante adversa aos negros, em termos de relações étnicas na sociedade rio-sulense, composta em grande parte por italianos e alemães e que responderam com muita resistência ao convite feito pelo prefeito. Era uma formação de todos os sábados ao longo de 1 ano, se não estou enganado, [...]. Naquela época chegou também uma grande leva de estudantes africanos na Universidade, também haitianos, que também participaram dessa aposta lá em Rio do Sul, [...], nós tivemos a compreensão e a certeza de que aquilo ali era possível de ser colocado adiante.

Sob os cuidados de Jeruse Romão e Sônia Maria Silveira, o projeto “Escola, espaço de luta contra o racismo” foi primeiro elaborado e, posteriormente, debatido com a prefeitura de Rio do Sul, em 1991. A estrutura do projeto foi dividida em seminários e oficinas para haver momentos teóricos e práticos. Os seminários foram pensados da seguinte forma: introdutório; de embasamento teórico – história do negro no Brasil, história do negro em Santa Catarina, a África não é um país, os valores culturais afro-brasileiros e o papel da escola na luta contra o racismo e, por fim, seminários específicos, organizados a partir da indicação de temas de interesse dos professores. As oficinas foram realizadas para “trabalhar a(s) parte(s) negra como elemento ativo na vida do negro nas concepções culturais, históricas, educacionais e políticas” (NEN, 1991, p. 8).

Como sondagem inicial, um questionário foi aplicado e os educadores de Rio do Sul puderam apresentar seus conhecimentos sobre relações raciais e quais aspectos percebiam ser preciso aprofundar em oficinas práticas. Os dados foram compilados e usados para adequar a proposta inicial do projeto às necessidades do público-alvo.

No ano seguinte, durante nove meses, aconteceu a sua aplicação junto aos educadores, “com o apoio da prefeitura e movimento negro local, algo raro na capital catarinense, naquele momento” (LIMA, 2009, p. 29). A presença dos membros da Pastoral do Negro de Rio do Sul e destes africanos e haitianos convidados foi registrada com o uso da expressão “mais colaboradores”, nos anexos do projeto (NEN, 1991, p. 12, grifos meus), que também nomeava os membros do núcleo envolvidos com o projeto, apontando a função exercida, formação acadêmica e atuação profissional. Os entrevistados destacaram que as idas quinzenais ao município e a preparação dos materiais foram organizados com uso de recursos próprios.

No Projeto está destacado que o objetivo principal era “a fundamentação e instrumentalização dos professores para que possam compreender o negro enquanto sujeito histórico no processo de formação e organização da sociedade brasileira, considerando suas contribuições e desvelando as causas da marginalização.” (NEN, 1991, p. 2) Este desvelar diz respeito ao que Nilma Lino Gomes (2017, p. 15-16) definiu como ação “contra a colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americano e de outras regiões do mundo.”

O estudo dos processos de escolarização dos negros no meio acadêmico gira em torno da denúncia (SILVA; GONÇALVES, 2000) como reação ao mito da democracia racial, já explicado anteriormente. O NEN, na esteira de outras entidades pelo Brasil, através do diagnóstico, combustível da denúncia, preocupou-se em formular ações de efetivação de práticas educativas contra hegemônicas e respeitadas com a diversidade dos sujeitos presentes na escola.

Essas práticas educativas dariam vasão a uma pedagogia diferente, alicerçada em um novo currículo, tema abordado no capítulo três desta tese. Na justificativa e objetivos específicos do Projeto, pistas desta pedagogia são elencadas e a palavra multirracial aparece diversas vezes. Essa abordagem infere “a problematização das relações sócio-raciais na sociedade brasileira a partir da ótica das relações de poder e não somente da cultura” (PASSOS; SILVA, 2010, p. 71).

Este Projeto Piloto de formação em Rio do Sul foi imprescindível para a constatação de que esse era o caminho a ser seguido pelo NEN. Sua importância pode ser confirmada pela escolha de

seu nome para batizar o Programa de Educação da entidade, a partir de sua reformulação interna com o vínculo estabelecido com a Fundação Ford

Escola, espaço de luta contra o racismo, assim nomeou-se o Programa de Educação do NEN, no projeto de financiamento apresentado a Fundação Ford, [...]. Esta denominação identificou a mudança da antes comissão de educação. Assim, qualificado o programa buscou melhor orientar suas ações, tanto a partir do financiamento, mas, sobretudo, pela necessidade de melhor direcionar seus recursos tanto humanos quanto financeiros. Pois, apesar de sua atuação reconhecida no estado o programa contava com um grupo bastante reduzido para dar conta dos objetivos definidos no projeto aprovado [...]. (LIMA, 2009, p. 251)

Com o advento das leis municipais sobre a inserção de conteúdos de história afro-brasileira em Santa Catarina³⁹, especialmente em Florianópolis, a década de 1990 vai ser de intenso trabalho e ação da entidade

Entre os anos de 1995 e 1999, o programa atuou de maneira intensa na elaboração de cursos, seminários, oficinas, ciclos de estudos. Se incorporando as atividades promovidas pelas universidades do estado e federal, secretarias de educação e organizações populares, buscando transformar atitudes, posturas e os espaços educativos a partir dos referenciais da história e da cultura africana e de seus descendentes (LIMA, 2009, p. 257).

A estreita relação com a Rede Municipal de Educação (RME) de Florianópolis consolidou público e prática formativa, iniciada durante o governo Sérgio Grando, a partir de 1993. Dos encontros, diversos materiais são publicados pelo NEN com foco nos docentes, em especial o jornal *Educa-Ação*⁴⁰ Afro e os livros da Série Pensamento Negro em Educação⁴¹

[...] sentimos a necessidade de abrir canais onde pudessem transitar o pensamento negro sobre educação, que é a temática deste programa. Uma das ações é o jornal *Educa-Ação Afro*, com tiragem de 2000 exemplares e circulação prioritária para os professores da rede municipal de ensino, educadores dos movimentos populares, universidade e outros

³⁹ Tema do capítulo a seguir.

⁴⁰ Parte deles estão disponíveis em <https://alteritas96.wixsite.com/resistencianegraemsc/nen>, assim como outros materiais produzidos pelo NEN.

Em 2006, o NEN, em parceria com a UFSC, realizou o 1º Seminário Pensamento Negro em Educação, em Florianópolis. Com nome alusivo à série de livros publicados pela entidade, o evento contou a presença de renomados pesquisadores da temática racial no país e durante sua realização foi lançada uma edição comemorativa do jornal *Educa-Ação Afro*, celebrando seus 20 anos de existência. Notícia disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2006/02/florianopolis-sedia-coloquio-pensamento-negro-em-educacao/> Acesso em: 12 mai 2023.

⁴¹ Esta coleção de livros foi lançada em 1997 e conta com nove livros temáticos, quais sejam: *As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação* (maio de 1997); *Negros e Currículo* (novembro de 1997); *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural* (junho de 1998); *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II* (dezembro de 1998); *Educação Popular Afro-Brasileira* (maio de 1999); *Os Negros e a Escola Brasileira* (dezembro de 1999); *Negros, Território e Educação* (novembro de 2000); *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular* (dezembro de 2002); *Negros em Santa Catarina* (fevereiro de 2006). Nos parênteses estão as datas de lançamento da primeira edição, que foi seguida por mais duas levas.

setores do ensino. A dinâmica tem sido a de convidar militantes negros com atuação na área para escrever sobre temas que se configuram no contato com os educadores como de necessário aprofundamento. (LIMA, 2009, p. 255)

Nestes materiais é possível observar a gradativa constituição e construção da PMP, através das formações, encontros, debates, trocas, inspirações e proposições registrados. Ivan da Costa Lima afirmou que

[...] o jornal “Educa-Ação Afro”, que se mantém em circulação, até este ano de 2009, como um dos primeiros instrumentos direcionados aos educadores e educadores da cidade de Florianópolis, principalmente no processo de reorientação curricular. O Jornal deste seu primeiro número coloca de frente os educadores com as diferentes proposições formuladas pelo movimento negro, suas produções e ações em diferentes áreas. Mesmo não ainda sistematizadas e postas em práticas pelo NEN como uma proposta concreta aos sistemas de ensino [...]. (LIMA, 2009, p. 256)

Os jornais eram produzidos trimestralmente e distribuídos por malote para as escolas da RME de Florianópolis e em formações realizadas pelo NEN. A estrutura de cada edição contava, basicamente, com um espaço para a mensagem dos editores; calendário do período apontando datas referentes a acontecimentos relevantes no Brasil e no mundo sobre a população negra; proposições de atividades para abordar aspectos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira; indicações de leitura dentro da temática; artigos sobre as áreas do conhecimento humano com foco em maneiras para o docente abordar o tema com os estudantes; biografias de personalidades negras; textos formulados por estudiosos do campo antirracista sobre suas pesquisas acadêmicas; notícias das ações no NEN dentro da RME de Florianópolis e artigos elaborados por membros do NEN sobre a educação antirracista. Por certo, o jornal em pauta fez parte de um esforço de disseminar saberes e pode ser considerado como integrante da imprensa negra brasileira.

Na primeira edição, de julho a setembro de 1995, a mensagem dos editores destacou o compromisso do NEN com a transformação da escola em espaço de luta antirracista e evidenciou sua missão de contribuir com os professores neste intento. A relação com a RME de Florianópolis aparece na proposição de seminário e curso, pontuando que estas práticas já eram adotadas em outras cidades do país. Além disso, foi reservado um espaço para apresentar aos educadores a legislação local sobre a temática, conteúdo abordado no capítulo a seguir. O jornal apresenta reflexões sobre como abordar o preconceito racial em sala, pensando a necessidade da construção de novos caminhos para o desenvolvimento de práticas escolares que não se dirijam apenas aos estudantes brancos. Deste modo, é parte imprescindível do processo de superação da democracia

racial a percepção, por parte dos educadores, das sutis manifestações do racismo no ambiente escolar e das engrenagens da democracia racial (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, nº 1, 1995).

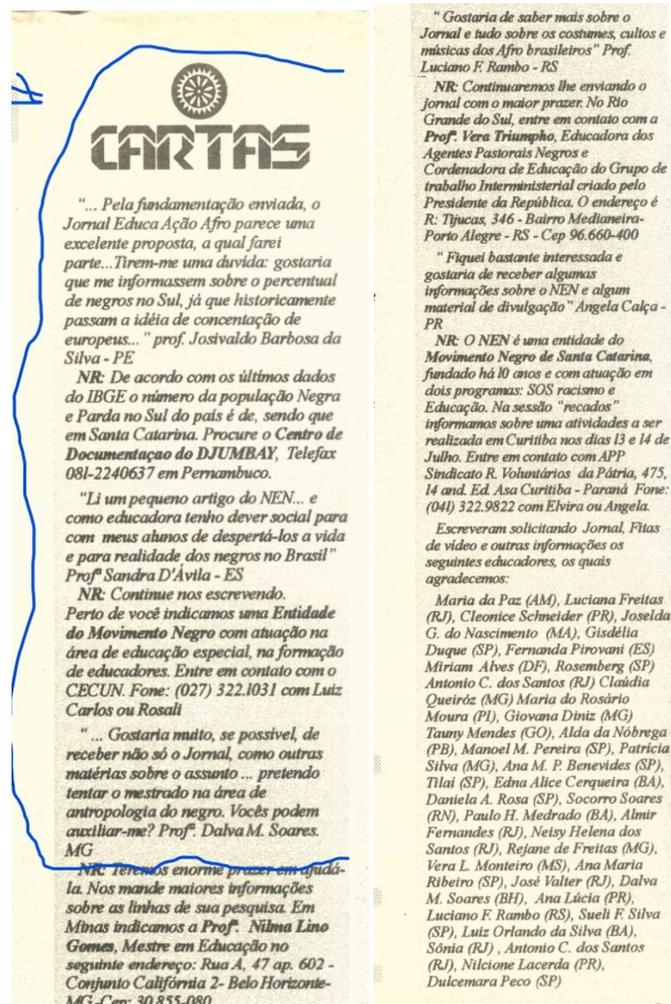
A preocupação com a socialização de experiências de práticas de educacionais de outros lugares do país também foi característica marcante das edições do jornal. Esses diálogos traziam aos educadores leitores possibilidades de caminhos para pensar suas práticas e não estavam necessariamente ligados às redes oficiais de ensino. Todavia, parece-me que a proposição era a de apresentar iniciativas exitosas do trabalho com a temática, experiências essas que levavam em conta os saberes e o contexto em que as pessoas estavam inseridas, bem como não eram alheias às análises sociais e raciais em que estavam ancoradas a educação neste país.

A partir da segunda edição, o jornal também reservou espaço para cartas de leitores, oriundas de inúmeras partes do Brasil (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, ano 1, n. 4, 1996). Jeruse Romão (2018) afirma que

A sessão de cartas daquele jornal era fantástica porque como é que você tem um jornal em Florianópolis, escrito por uma organização do Movimento Negro, que recebe cartas de tudo quanto é lugar do Brasil pedindo o jornal ou dizendo que recebeu e ajudou muito o seu trabalho pedagógico, dizendo que queriam receber outros números, se não havia assinatura. Sabe uma coisa assim? Eu recebia as cartas e eram cartas que vinham pelo Correios, a gente está falando de não ter internet, não ter WhatsApp, você botava um selinho ali no Correios e depois a carta vinha pelo correio. Eu fui entender a magnitude deste projeto de Santa Catarina quando o jornal começou a ter esta dimensão.

As cartas faziam elogios, pedidos de acesso aos materiais produzidos pelo núcleo, dentre outras questões, e os editores faziam um apanhado das pessoas que haviam escrito para a entidade. O cuidado com o retorno aos leitores era indício da dedicação com que cada edição do material era formulada. Além disso, a troca de diálogos entre os integrantes do NEN com militantes e professores de locais diversos dá dimensão de que os arranjos por imprimir outras práticas educativas estavam presentes e em desenvolvimento por todo o país.

Figura 1 - Cartas enviadas ao *Jornal Educa-Ação Afro*.



Fonte: *Jornal Educa-Ação Afro*, ano 1, n. 4, maio/jul. 1996.

Infelizmente, a RME de Florianópolis não guardou cópias deste material e não dispõe de qualquer exemplar destes jornais em seu acervo, denotando descuido com sua história institucional, uma vez que as formações realizadas em parceria foram momentos disponibilizados à qualificação dos seus profissionais. Os jornais foram digitalizados⁴², em parte, através de projeto da UFSC sob a coordenação da professora Joana Célia dos Passos, integrante do NEN. Ainda assim, há edições que não estão acessíveis para os pesquisadores.

Por outro lado, a coleção de livros da Série Pensamento Negro em Educação está disponível na biblioteca central da RME de Florianópolis e em boa parte das unidades educativas. Este

⁴² Estão disponíveis em: <https://alteritas96.wixsite.com/resistencia negraemsc/sobrenos>. Acesso em: 7 nov. 2022.

material também extrapolou os limites do município e alcançou outras cidades catarinenses e do país, inclusive sendo adquiridos por redes de ensino de outros estados.

Este conjunto de livros proposto pelo NEN compila as principais referências teóricas e temas que convergem na formação de professores e, conseqüentemente, na estruturação da PMP. O título da coleção é inspirado pelo movimento de debates sobre o tema promovidos sob a liderança da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁴³, na época docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Segundo Jeruse Romão,

O que a gente queria pensando neste aspecto? É de construir aquilo que a professora Petronilha chamou de “pensamento negro em educação”, então a gente não queria só o fazer pedagógico, a gente queria que os professores e as redes compreendessem que havia uma epistemologia para trabalhar com aquilo, que não se tratava de reproduzir também um modo didático, um modo teórico branco centrado e que, para isso, era preciso que eles conhecessem esse pensamento. Então nós criamos uma série de cadernos chamados Pensamento Negro em Educação, copiamos a ideia da professora Petronilha, no sentido de copiar como seguidores de uma linha né? Nós seguimos a linha e criamos então uma série de Série Pensamento Negro em Educação toda volta voltada para os professores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, em que cada número nós selecionávamos pessoas do Brasil inteiro, pessoas compareciam com textos nas temáticas daquilo que cada caderno trazia. A maioria dos pensadores escreveu aqui para este caderno, os brasileiros e quem não escreveu ficava pedindo para escrever porque durante um bom tempo, junto

⁴³Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Em 21 de março de 2011 foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. Em junho 2010 foi indicada como *Somghoy Wanadu-Wayoo*, ou seja, conselheira integrante do Conselho do Amiru Shonghoy Hassimi O. Maiga, chefe do Povo Songhoy, no Mali. É Professora Titular em Ensino-Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, docente junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar, na condição de professora sênior. É pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Integra o *International Research Group on Epistemology of African Roots and Education*, coordenado pela Dr^a Joyce E. King da Georgia State University/USA. Foi conselheira do World Education Research Association (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) (2009 - 2016). Foi conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (2015 - 2016). Foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria nº 141, de 28/12/2011. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Foi professora visitante junto a *University of South Africa* (1996), a *Universidad Autonoma del Estado de Morelo*, in Cuernavaca, México (2003), na *Stanford University*, USA, (em 2008 e em 2015), na Universidade de Maputo, Moçambique em 2019. De 2007 a 2011 foi coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Em 2011, recebeu homenagem da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), das mãos da Ministra Luiza Helena Bairros, o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. Em 2001, recebeu reconhecimento da Câmara Municipal de Vereadores de São Carlos/SP, por seu compromisso em promover e desenvolver ações por uma educação de alta qualidade e pela luta por uma convivência tolerante, harmoniosa e sem preconceitos em nossa sociedade, bem como da Coordenadoria de Assuntos da População Negra da Prefeitura Municipal de São Paulo, o Prêmio Luiza Mahin, em reconhecimento por sua atuação em prol das mulheres negras. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>. Acesso em: 11 maio 2023.

com os Cadernos Negros, o caderno do NEN foi o caderno de referência nacional. É muito raro você não encontrar na década de 90 e até meados da década de 2000 produções de educação de mestrado e doutorado no Brasil que não citassem o caderno do NEN. A gente conseguiu uma visibilidade alta em relação a este tipo de produto que a gente estava oferecendo, um produto político (ROMÃO, 2018, s.p.).

Esta preocupação e objetivo, postulados na colaboração de Jeruse Romão, aparecem na apresentação do primeiro livro, também chamado de primeiro caderno. Sob o título *As Ideias Racistas, os Negros e a Educação*, logo foi destacado que este material representava os 10 anos de caminhada da entidade e que era resultado das lutas, emoções e falas nossas e de tantas outras pessoas no combate às desigualdades raciais e às práticas que visam nos destituir das referências civilizatórias africanas. Sobretudo, é um modo de dizer de si de sujeitos coletivos, construindo múltiplos olhares para a escola deste país (NEN, 2009, p. 11).

Este caderno apresenta cinco artigos de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, com trajetórias acadêmica e militante. Destaco três discussões teóricas muito caras ao NEN, quais sejam: política do branqueamento, pedagogia multirracial e sistema de ensino brasileiro. Ana Célia da Silva (1997) alerta que a construção da inferiorização do negro contou com suporte da Igreja e de intelectuais que conferiram caráter científico para as desigualdades historicamente construídas. Tal engrenagem tinha como um de seus focos minimizar conflitos raciais e produzir o apagamento das experiências da população negra na construção da nação brasileira. A invisibilidade das experiências da presença negra no país contribuiu, sobremaneira, para impedir que negros e negras pudessem ser vistos para além da escravidão, além de fomentar violências físicas e psíquicas visíveis aos olhos do Estado inerte.

A segunda discussão é a proposta por Maria José Lopes da Silva (1997), que se transformou em alicerce da PMP esculpida pelo NEN. Como forma de combater os efeitos da ideologia do branqueamento, compreende que “a escola deve deixar de ser o espaço da negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças” (SILVA, 1997, p. 28). Em suas análises, é imperativo que o saber de cada grupo seja visto como resultado de elaborações dos indivíduos, por isso todos são dignos de estar na escola. A autora considera que o racismo opera nos processos de construções curriculares, prejudicando o cumprimento adequado do papel social desempenhado pela escola. A implementação de uma Pedagogia Multirracial demanda

- 1º) trabalhar o patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos excluídos numa perspectiva transdisciplinar, ou seja, em cada um dos componentes curriculares [...].
 2º) incluir nos currículos [...] o saber fundamentado nos referenciais do povo brasileiro, sem excluir nenhuma contribuição. (SILVA, 1997, p. 30)

Não se pode perder de vista que a Pedagogia Multirracial foi elaborada levando em consideração experiências educacionais do Movimento Negro e no diálogo crítico voltado para o sistema de ensino excludente. Além disso é forjada na mistura de teoria e prática, considerando saberes e sujeitos da diversidade. Foi uma proposta diagnóstica, propositiva e teórica compartilhada por Maria José, inclusive com sua presença em eventos promovidos pelo NEN. (LIMA, 2021)

Os cadernos seguintes foram editados semestralmente, com exceção dos dois últimos, que tiveram intervalo maior entre suas publicações. Os títulos dos cadernos, temas e artigos circularam em torno de aspectos relacionados ao currículo, negros, negros no estado catarinense, conteúdos escolares, diversidade cultural, educação popular, território e multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Os debates sobre multiculturalismo ganharam força na década de 1980 e surgiram como forma de contemplar a diversidade, embora a presença de diferentes culturas não trouxesse garantia de que teriam o mesmo espaço e tratamento no ambiente escolar. O intuito do NEN, ao problematizar o multiculturalismo, era de apontar a dimensão de que este conceito desviava a atenção da centralidade da raça e, por isso, mesmo o multiculturalismo crítico não servia aos objetivos do grupo (PASSOS; SILVA, 2009).

O caderno nº8, publicado em dezembro de 2002, dedicou-se a sistematizar e apresentar a PMP, considerando explicitamente que o compilado é fruto do apanhado de práticas de anos do NEN, acrescidas de contribuições de pesquisadores que bebem em fontes teóricas compartilhadas pelos membros do NEN.

Coube a Joana Célia dos Passos (2002), apresentar elementos da estrutura organizacional da escola que conferem a este ambiente a prática de atitudes racistas, presentes desde a matrícula, até a ausência de conteúdos que apreendam a diversidade dos saberes dos sujeitos que ocupam os bancos escolares. Joana retoma a dimensão multirracial, construída pelas mãos de Maria José Lopes da Silva e apresentada logo acima e acrescenta a dimensão popular, sob a ótica do NEN

Quando o Núcleo de Estudos Negros/NEN agrega à denominação Pedagogia Multirracial o termo “Popular”, compromete-se com a construção de uma escola pública que privilegie a história a história e as culturas das populações que constituem a sociedade brasileira, seus valores, formas de agir e sentir. Onde a vida cotidiana dos grupos étnicos, raciais e culturais seja a base do conhecimento curricular. (PASSOS, 2002, p. 39)

Sob esse entendimento, foram formulados os princípios políticos-pedagógicos da PMP:

1. A luta contra o racismo como um princípio político pedagógico para a democratização da escola e da sociedade brasileira; 2. Reordenar os processos formativos escolares na lógica do direito à cultura, tendo a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular; 3. Explicita as contradições sociais, as relações raciais e as desigualdades na sociedade brasileira; 4. Valorização das atitudes, a estética, a corporeidade, a visão de mundo, a oralidade e a ancestralidade das várias matrizes culturais; 5. Reapropriação da história do negro, desde a África até os dias atuais; 6. Afirmção das identidades raciais, destacando as positivities em relação às culturas negras; 7. Resgate da auto-imagem das crianças e adolescentes negros e negras; 8. Diálogo com os processos pedagógicos que ocorrem nos movimentos populares; 9. Material didático que explicita a formação multirracial do povo brasileiro (cartazes, livros, revistas, vídeos, Cd room, músicas, etc.); 10. Espaços formativos coletivos com professores e professoras, equipe diretiva e comunidade; 11. A superação da organização escolar seriada, os currículos gradeados e os processos de avaliação excludentes; 12. Gestão participativa e democrática; estabelecer um diálogo multidisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento; 13. As expressões artísticas como componente indispensável na materialização da proposta pedagógica multirracial e popular. (LIMA, 2009, p. 277-278)

Figura 2 - Capas dos “Cadernos da Série Pensamento Negro e Educação”.



Fonte: Imagem feita pela autora a partir de livros de seu acervo pessoal.

Observando os princípios elencados pelo NEN como fundamentais para o desenvolvimento da PMP, é possível notar que os materiais produzidos pela entidade e aqui apresentados são portavozes e testemunhas do amadurecimento desta proposta e de seu nascimento, por meio da sistematização das práticas elaboradas ao longo da história do NEN e que seguem em constante processo de avaliação, atualização, aprofundamento e crítica.

O intenso questionamento ao sistema de ensino formal suscita nos integrantes do núcleo, ainda no final da década de 1980, o desejo de intervir de modo a garantir que o tensionamento ao Estado pudesse ocorrer de dentro dele também. Assim, o NEN se mobilizou para transformar um de seus membros em vereador em Florianópolis, com intuito de propor alterações nas escolas do município para viabilizar a efetivação da PMP. É sobre este processo que o capítulo a seguir vai se dedicar.

3 CAPÍTULO 2 - A LEI 4.446/94 – TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA ATRAVÉS DA ELEIÇÃO DE UM VEREADOR MILITANTE DO MOVIMENTO NEGRO

Ao findar o capítulo anterior, reforcei que os integrantes do NEN questionavam a omissão do Estado na construção de uma educação que pudesse acolher a diversidade, sem hierarquizá-la, afirmando diferenças e incluindo no currículo os saberes de todos os sujeitos presentes na sociedade brasileira.

Os intelectuais militantes construíram uma pedagogia insurgente para transformar a cena educacional a partir da realidade florianopolitana, mas compreendiam que sua implementação sistemática requeria ação direta sobre o campo legislativo, e isso exigia a eleição de um parlamentar que fizesse proposições com intuito de garantir uma escola mais plural nos termos da lei. Dessa forma, seriam capazes de instigar, também por esta frente, a gestão municipal para agir em prol da educação antirracista.

Este capítulo tem por objetivo compreender a eleição de um parlamentar negro, Márcio Pereira de Souza, com pautas alicerçadas nas bandeiras de luta do Movimento Negro, especialmente no campo educacional, como estratégia para tensionar o Estado a partir de sua estrutura interna. Além disso, analisar a Lei Municipal 4.446/94, que tornou obrigatório o ensino de história afro-brasileira nas escolas públicas da capital catarinense, proposição fruto do mandato resultante da candidatura em questão.

Para angariar espaço na administração pública, o NEN construiu, de forma coletiva, o processo de escolha e campanha eleitoral de um integrante de seus quadros. Neste contexto, é possível perceber que os caminhos trilhados foram compostos de pequenos passos adiante, retrocessos e entraves no decorrer da caminhada, o que não difere em absoluto do cenário nacional, como será viável observar ao longo do capítulo.

Quando o Movimento Negro mobiliza esforços para encarar os efeitos da escravidão, rearticulados e presentes no racismo, como um passado que não passa, e apreender de que forma estão implicadas as vidas de pessoas negras e brancas neste cenário, há a mobilização da cultura histórica e o intuito de transformá-la com a elaboração de novas práticas e história. A cultura histórica procura dar conta da “relação afetiva e efetiva que um determinado grupo mantém com seu passado” (GONTIJO, 2014, p. 45), e este mecanismo permite que se observe o passado sob a lógica de diferentes grupos, abrindo espaço para a construção de possibilidades contra hegemônicas e de enfrentamento da falta de representatividade político-partidária da população negra. “Nestas

novas práticas incluem-se a percepção da pequena presença de negros nos cargos legislativos e a compreensão de que isso é consequência do racismo e escravidão, bem como atuam como empecilho para efetivas transformações sociais” (SANTOS, 2022). É fazendo novos usos do passado, que intentam alterar as relações dos negros e dos brancos com o poder e estabelecer novas interações com o tempo presente, alterando mentalidades. Assim, mais que compreender um conjunto de fenômenos histórico-culturais, propõe-se tornar inteligível o impacto da percepção da realidade e como esta se manifesta na organização política, configurando então uma cultura política.

Em primeira instância, assumo aqui o entendimento de que o Movimento Negro vislumbrou na representação organizada, em especial político-partidária, caminhos e possibilidades para a efetivação de um projeto de combate aos seus entraves, oriundos das desigualdades raciais brasileiras. Este percurso iniciou, e continua sendo construído, com base em negociações, divergências internas, avanços e recuos, erros e acertos, perdas e ganhos.

3.1 DA ESCOLHA DE UM NOME À ELEIÇÃO EXITOSA

A gente acreditava e continua acreditando que muito poderia ser feito! Então é esse momento assim; e cada pauta vai entrando com seu tempo, até que chegou a pauta das eleições. Então se a gente quer mudar o Estado, a gente entendia que a política faz parte disso, a política parlamentar (ROMÃO, 2022, s.p.).

Jeruse Romão (2022) relatou que algumas reuniões tiveram como pauta a escolha de um integrante que representaria o coletivo nas eleições à vereança local. O derradeiro encontro, que aclamou um nome, aconteceu nas dependências da Biblioteca Pública de Florianópolis, no centro da cidade, em 1986. Como já abordado, em seus primórdios, o NEN não contava com uma sede compartilhada ou própria e seus quadros alternavam o local da realização das reuniões entre a casa de seus membros e espaços públicos. O excerto de seu testemunho aponta que o coletivo tinha consciência de que havia chegado o momento de ampliar as frentes de ação do NEN, como modo de consolidar os objetivos de sua comissão de educação.

Durante os depoimentos, as pessoas mobilizam “aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam luz sobre arcaas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas”. As memórias transmitidas em voz alta adquirem status de narrativas de suas vidas, emaranhadas em sentimentos raramente identificados em fontes escritas (PORTELLI, 1997, p. 29).

Cabe ao historiador ter sensibilidade para interpretar as pausas, suspiros, tom de voz, bem como saber quando intervir e quando respeitar o silêncio (ALBERTI, 2005). Todas essas nuances serão consideradas no momento da escrita, da mobilização das narrativas entrecruzadas com outros documentos para a elaboração da operação historiográfica. Paul Ricoeur (2007) afirma ser a memória uma reapropriação do passado conduzida pela história, mexendo em feridas e desconfortos no percurso desta rememoração. A recordação surge de um vazio, de um passado que já foi presente. É o passado se fazendo presente pelo veículo da lembrança.

Diversos nomes vieram à baila, mas dois pareciam despertar mais adeptos: Dora Lúcia e Márcio de Souza. A experiência como eleitores não foi desconsiderada nas análises realizadas e as trajetórias dos sujeitos contribuíram para amadurecer a construção do nome que seria o candidato apoiado por todos

Algumas pessoas tinham mais experiências com partidos do que outras. Eu não tinha nenhuma, mas Dora Lúcia tinha, o Márcio tinha pouco também e outros tinham assim: adesões, filiações ou o voto né? Porque assim, desde quando a gente começa a votar, a gente vai votando num centro esquerda, uma esquerda, então essa experiência a gente tinha.

O Márcio ele tinha mais proximidade com o MDB naquela época, porque é opção mais à esquerda que a gente tinha. Depois então ele vai pro PT, ou seja, vai para mais esquerda ainda né. A Dora Lúcia tinha proximidade com o PDT porque ela vinha do debate familiar nesse partido, o pai dela foi cassado pela ditadura militar como estivador comunista em Itajaí.

Então todo mundo trazia, de alguma forma, alguns elementos muito importantes para discutir, estar naquele lugar. Então assim, as pessoas traziam conteúdo sobre seus ancestrais nessa luta, nesse lugar, não naquele formato de Movimento Negro, mas com conteúdo que já se sabia exatamente que não havia espaço para gente romantizar relações de violência racial em local nenhum e em momento algum da vida. Era muito compreensível pra todo mundo e muito contundente também. Então se entendia naturalmente que tinha que ser uma candidatura de esquerda.

E ainda ficamos assim! Eu me lembro perfeitamente: o debate foi na biblioteca, eu não me lembro exatamente de todas as palavras, mas Dora Lúcia defendeu o PDT com uma possibilidade, lembro que o MDB apareceu como possibilidade também e as pessoas conversando muito sobre isso. [...] nós tínhamos mais nomes possíveis? Sim! Mas o nome do Márcio acabou sendo nome o escolhido, o grupo todo firmado naquela candidatura e todo mundo fez aquela campanha! (ROMÃO, 2022, s.p.)

A aproximação com os partidos políticos citados acima demonstrava coerência com as ideias defendidas pelo grupo, com sua proposição de tensionar o Estado. Deste modo, a entidade

era encarada por outras organizações da cidade como radical, em virtude do franco posicionamento político de esquerda⁴⁴

NEN fora taxado de radical pela sua forma de conduzir a política, num tempo e espaço ainda não absolutamente sem controle dos aparatos repressivos, devido a existirem resquícios do militarismo e do conservadorismo do poder local. Isto significou a necessidade do NEN, a todo o momento, reafirmar sua preocupação com ações governamentais, que alterassem o lugar imposto a população negra no estado e no país (LIMA, 2009, p. 235).

Muitas vezes o NEN foi encarado com desconfiança, pois sua prática questionadora, propositiva e de cobrança do Estado, era certamente inovadora, no território catarinense. Conquistar espaço na Câmara de Vereadores poderia deixar o trato político com forças menos desiguais, quando se observa que também passaram a representar uma parcela da população de dentro da máquina pública e mantiveram suas ações em contato direto com a sociedade, tal qual faziam antes da eleição de um representante ao parlamento cidadão.

Nos processos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) o Movimento Negro confrontou a falta de unanimidade interna acerca da participação de militantes nos partidos políticos, sob o argumento de possível partidarização do Movimento Negro e, conseqüentemente, seu esvaziamento. Todavia, o caminho da participação política possibilitou avanços sem precedentes ao longo da sua história de lutas no Brasil, possibilitando a inclusão de parte de suas frentes de luta no texto constitutivo em elaboração.

A mobilização pré-constituente ocorrida fora do Congresso Nacional é caracterizada pela organização do Movimento Negro, em torno do debate de pautas que deveriam ser apreciadas e integradas ao texto da nova Carta Magna. Cientes da importância da Constituinte, discussões organizadas pelo Movimento Negro ocorreram de forma regionalizada, através de encontros descentralizados. Hédio Silva Jr (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 250) relatou a realização de eventos por todo o país com tema relacionado à Constituinte. Sob sua coordenação, aconteceu em 1986, em Brasília, o Encontro Nacional “O negro e a Constituinte”. A presença de

⁴⁴ A classificação de partidos de esquerda e direita remonta aos tempos da Reunião dos Estados Gerais durante a Revolução Francesa: delegados identificados com o igualitarismo e reforma social, se sentavam à esquerda do rei; enquanto os defensores da aristocracia e conservadorismo, à direita. O conceito direita e esquerda sofreu mudanças ao longo da história, mas a ideia de defesa da igualdade versus defesa do mercado permaneceu, em certa medida, inalterado, mesmo diante de controvérsias. No Brasil, outros elementos precisam ser acionados para esta categorização faça sentido, como os caminhos escolhidos pelas duas vertentes para a promoção de igualdade: a esquerda questionaria o Estado diante da repressão dos movimentos sociais e políticas de igualdade e, em contrapartida, a direita cederia às políticas de igualdade, na medida em que não prejudicassem a ordem (TAROUCO, MADEIRA, 2013).

aproximadamente 400 participantes exigiu habilidade da equipe organizadora e o evento teve fim com a elaboração de um documento com as intenções da comunidade negra para inclusão no texto da Constituinte. Dentre outros aspectos elencados, a criminalização do racismo e a preocupação com a questão quilombola foram marcantes. Ainda em 1986, mulheres também se organizaram para a sistematização de uma agenda específica para compor o texto constitucional.

Esta recente experiência do Movimento Negro aconteceu de forma contemporânea à criação do NEN e arrisco dizer que funcionou como força motriz na decisão de buscar uma cadeira no parlamento local, como forma de garantir avanços na luta por direitos da população negra, mesmo frente às desconfianças de outras organizações.

Embora seja um processo de aproximação que nos remete à Primeira República brasileira, o campo de estudo sobre partidos políticos⁴⁵ e sua interface com a população negra é relativamente recente na produção acadêmica. Observando deste recorte temporal, a partir do período republicano para a atualidade, Geovanilda Santos (2009) divide os partidos políticos brasileiros em três grupos, quando o critério de análise está pautado na adesão às demandas da população negra, em suas plataformas e programas políticos. Um primeiro patamar é formado de partidos conservadores, assim caracterizados por não inserirem em qualquer tipo de ação as queixas da comunidade negra acerca dos efeitos do racismo, na medida em que não admitem haver desigualdades sociais pautadas na origem racial. No segundo grupo, visto como de centro, é possível encontrar em seus documentos oficiais nuances que orientam a defesa dos interesses da comunidade negra, materializadas em ações somente sob muita pressão popular e com intuito de trazer visibilidade às legendas. O grupo formado por partidos considerados de esquerda é o terceiro elencado pela autora. Em sua análise, essas organizações políticas incorporam as demandas sociais, narrativas contra a desigualdade de cunho racial, e dedicam à população negra mais espaço em seus programas. Todavia, seguem ignorando a questão racial como estruturante, ou seja, consideram que a raça não é base das relações sociais brasileiras e, por isso, o combate às desigualdades vividas pelos pobres deve ser a tônica de mobilização de suas ações. Conclui que “há um jogo de forças embutido na relação esquerda político-partidária e movimento negro” (SANTOS, 2009, p. 62).

⁴⁵ Serge Berstein (2003) argumenta que o estudo sobre partidos políticos ficou desacreditado na medida em que se dedicavam, por um lado a biografias partidárias, por outro, ao perfil ideológico deles. Entende os partidos como lugar de mediação política e como resultado da nomeação de forças políticas, como observa em sua análise histórica. Elenca quatro critérios para que sejam definidos como tais, quais sejam: duração no tempo, extensão no tempo, aspiração ao exercício do poder e vontade de buscar o apoio da população.

Este jogo de forças opera “uma violência coletiva da sociedade” (GASPAR, 2017, p. 303) contra a maioria da população brasileira, que se alimenta da sub-representatividade de candidaturas negras que possam defender as frentes de ação do Movimento Negro nos partidos políticos. Este cenário cria, em contrapartida, a prevalência de pessoas brancas nos cargos eletivos, as quais tendem a não se comprometer com as batalhas travadas pelas entidades que compõem o Movimento Negro “na busca de reconhecimento e efetiva igualdade de direitos.” (GASPAR, 2017, p. 90).

Levando em consideração que o país havia recentemente saído de uma ditadura civil-militar e passado por um intenso processo de reelaboração constitucional, cogitar o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) como alternativa era compreensível, uma vez que este partido foi a opção mais progressista que o país dispunha para levar suas pautas às instâncias do poder legislativo, durante mais de duas décadas. A implementação do bipartidarismo, entre 1965 e 1979, facilitava a identificação de candidatos com pautas que contemplavam as necessidades da população negra, uma vez que, diante da reduzida opção de filiação partidária, conduzia os candidatos a explicitarem de modo mais aberto seus posicionamentos e propostas em suas campanhas eleitorais (GASPAR, 2017). Tal entendimento acerca do bipartidarismo também é elencado por Yan de Souza Carreirão (2002), apesar de não trazer questões de cunho racial em suas análises. Todavia, o autor pondera que a presença do bipartidarismo dava aos eleitores maior identificação partidária.

Os negros organizados viam no relaxamento da repressão ditatorial a oportunidade para ampliarem sua participação política. Ocorreu, em 1979, a criação da Frente Nacional de Ação Política de Oposição (FENAPRO), idealizada por parlamentares negros insatisfeitos com o abandono da legenda por deputados negros, eleitos pelo MDB. Os fundadores do grupo viam nesta troca partidária o abandono das pautas específicas da população negra, uma vez que a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) estava vinculada ao governo militar, que impedia o debate da questão racial. A FENAPRO seguiu atuando com o retorno do pluripartidarismo no país e é possível que a atuação de parlamentares negros nesta frente tenha provocado a inclusão do negro no programa de alguns partidos, como PT, Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (NERIS, 2015). Embora este tenha sido um processo importante, na medida em que deu caráter oficial à inclusão dos negros nas agendas de alguns partidos políticos, não garantiu que as ideias contidas em seus programas se efetivassem em termos práticos. A sub-

representação do negro nos partidos é muito mais difícil de ser resolvida porque mobiliza questões estruturais da sociedade, como o racismo e a consequente manutenção do privilégio branco.

Geovanilda Santos (2009), ao apresentar a inserção do negro nos programas e encontros do PT, entre a década de 1980 e o primeiro ano do primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, constata a luta para estabelecer mecanismos de cumprimento das medidas estabelecidas internamente e com amparo de seus filiados.

Quadro 1 - Inclusão do negro nos eventos e programas do PT.

Ano	Evento	Texto
Fev 1980	Manifesto de lançamento do partido	Negros como explorados que participam de lutas populares.
Jun 1980	Programa e plano de ação	Respeitar as culturas e as raças significa ajudar a eliminar a discriminação, que são sobretudo econômicas.
1981	Convenção Nacional	Preocupação com minorias, sob pressão dos militantes. Lélia Gonzalez, reconhecida militante do MNU do Rio de Janeiro, é eleita primeira secretária.
1982	Segundo Encontro Nacional	Reconhecimento da especificidade da discriminação contra os negros.
1982	Criação da Comissão Estadual dos Negros em São Paulo	Se mobilizam para a candidatura de Milton Barbosa militante no estado de São Paulo. A estrutura proposta se espalha pelo país.
1987	5º Encontro Nacional	Luta dos negros nos diferentes movimentos sociais que combatem opressões específicas. Fala do centenário da abolição e critica o caráter festivo, com denúncia da democracia racial e a necessidade do partido reconhecer a questão racial como nacional e de responsabilidade de todos.
1987	Secretaria Estadual do Negro (SP)	Criada para ser a referência dentro do partido sobre o tema discriminação. Fruto da pressão dos negros.
1989	6º Encontro Nacional	A importância da presença do negro no momento eleitoral, para combater seus problemas e os problemas do país. Indica a necessidade de crescimento do Movimento Negro e versa sobre a luta dos negros como minoria. As Bases de Ação do Programa de Governo: autonomia do Movimento Negro; apoio às lutas em África e na diáspora, contra a institucionalização da discriminação; políticas especiais para a população negra: leis e fiscalização para o combate ao racismo e alteração dos currículos escolares; fomentar produção cultural; combate a veiculação de preconceitos; criar em todos os ministérios grupos para pensar a implementação de combate ao racismo.
1991	I Congresso Nacional do PT: “PT e os Movimentos Sociais”	O partido precisa criar formulações de urgência de superação do racismo e não há avanços, na medida em que não se reconhece a importância do negro na luta contra a opressão. Não há negros nas instâncias de decisão.

Ano	Evento	Texto
1995	Secretaria Nacional de Combate ao Racismo	Fundada no 10º Encontro do PT. Realização de seis encontros nacionais de negros até 1999. Formulação de campanha pelo voto racial e antirracista: “faça a coisa certa”, para vereadores e prefeitos.
1998	Encontro Nacional Extraordinário (campanha de LULA)	Programas específicos com capacidade de gerar melhoria das condições de vida do povo negro, excluídos pelo racismo.
1999	II Congresso do PT	Aprovou o documento do 2º Encontro Nacional de Negros e Negras do PT: denúncia da exclusão dos negros e o combate do racismo como fundamental para transformação da realidade brasileira. Campanha “um voto com raça e com classe” para prefeitos e vereadores em 2000.
2001	Ampliação das secretarias regionais	Presença em 16 estados.
2002	Programa à presidência da República	No programa havia capítulo abordando o tema: Brasil sem racismo. Combate às desigualdades sociais e econômicas.
2003	Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial - SEPIR	Promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra.

Fonte: Elaboração própria a partir de Santos (2009, p. 64-71).

A escolha pela exploração dos programas do PT deveu-se por algumas condições: acesso à pesquisa acadêmica que já havia realizado o levantamento; ser o partido responsável pelo maior número de políticas públicas implementadas voltadas para a população negra, abordadas pelo viés educacional em momento oportuno nesta tese; e também por ser o partido de filiação do vereador florianopolitano mencionado nesta pesquisa. Dito isto, é flagrante a mudança de discurso dentro do partido, provocada pela pressão dos filiados vinculados ao Movimento Negro, e a organização destes militantes partidários para garantir espaço de debate para as questões raciais que consideravam relevantes.

Inicialmente, destaca-se que o partido entendia o negro como integrante de uma minoria e que a resolução das questões econômicas daria conta de reduzir as disparidades entre brancos e negros. Para Ivair Augusto Alves dos Santos (2006, p. 33), “a esquerda era incapaz de discutir politicamente a dimensão étnica da sociedade brasileira [...]. O negro não se podia ver, não era identificado etnicamente, só era percebido na sua comunidade e como classe trabalhadora.” Compreendiam os problemas vividos pelos negros como problema somente deste grupo e não do conjunto da sociedade, mesmo considerando as lutas em África e na diáspora e a necessidade de formulação de ações de fiscalização e combate ao racismo, inclusive por meio da educação.

A década de 1990 traz duas novidades: a admissão da ausência de negros nas instâncias decisivas e a formulação de campanhas de orientação racial para o voto nos pleitos municipais. Por fim, os anos 2000 trazem como característica a descentralização das discussões sobre o negro pelos estados e a constituição do programa de governo, criando uma secretaria federal para pensar e gerir ações para os negros e outras minorias.

Mesmo em face da constante inclusão do negro no programa do partido, não se alterou o entendimento dos negros como minoria e a prática de concentrar ações de combate ao racismo em um único espaço, fugindo do entendimento, proposto pelo próprio partido, de ter em cada ministério equipes para pensar nas questões raciais. Esse mecanismo de inclusão nos programas e a não efetivação de ações práticas para combater os problemas reconhecidos pelo partido, demonstra o longo caminho que ainda precisa ser percorrido para a construção de uma sociedade promotora de oportunidades equânimes, ao postergarem “a questão racial para o futuro do futuro, sem previsão de séria abordagem” (GASPAR, 2017, p. 143).

Com o retorno do PT ao poder no corrente ano, observa-se a retomada de pautas historicamente defendidas pelo Movimento Negro e o reaparelhamento do Estado, inclusive com a criação de um Ministério da Igualdade Racial e a presença de ministras e ministros negros em outras pastas. Os efeitos desta retomada institucional, após franco desmonte ocorrido no governo antecessor, poderão ser analisados futuramente com elementos mais consistentes.

Escolhido o nome de Márcio de Souza, era hora de organizar sua campanha para o pleito de 1988. Avalio que suas vinculações sindicais e sua relação com a cidade e atuação nos espaços negros, como o das escolas de samba⁴⁶, contribuíram sobremaneira para que seu nome figurasse como primeira opção para concorrer à vereança.

A primeira campanha se deu com recursos limitados e com muito diálogo nas ruas e com a população negra. O material de campanha era produzido de forma artesanal e coletiva. A condução das ações foi assinada pelo NEN e talvez esse tenha sido um diferencial: ter um grupo que firmou o projeto e que foi com ele até lograr êxito.

Ele não se elege na primeira campanha, ele não se elege. Eu coordeno a primeira campanha e tivemos muita visibilidade. Foi uma campanha com, assim, muito pouco recurso, quase nenhum, mas seguramente uma campanha com muita visibilidade, com muita comunidade, muita gente se empenhando em contribuir com alguma estrutura e a gente consegue fazer um número de votos que não o elege, mas que nos deixou muito satisfeitos

⁴⁶ Para saber mais sobre as escolas de samba de Florianópolis, consultar TRAMONTE (1995), SILVA (2006), VIEIRA (2016).

e criou uma visibilidade, tanto que na segunda, 4 anos depois, a gente não tinha dúvida que tinha que tentar novamente! (ROMÃO, 2022, s.p.)

A dedicação durante a campanha também foi destacada por Ivan da Costa Lima (2009) e reafirma que o engajamento do NEN se manteve na segunda tentativa de eleição

[...] participei ativamente nas candidaturas de Márcio de Souza, membro fundador e integrante do NEN, cuja trajetória política se adequava aos propósitos discutidos dentro do NEN. Ele consegue se eleger pela primeira vez no ano de 93, numa articulação efetiva de várias organizações do movimento negro e outros setores aliados com a luta anti-racista. Mandato que, durante um grande período estará alinhado com a formulação política que o NEN empreendeu no estado de Santa Catarina (LIMA, 2009, p. 30).

A disponibilidade de limitados recursos financeiros próprios, dos candidatos negros, para investimento em suas campanhas, encurta o alcance destas. Pelo relato pode-se inferir que a campanha foi exitosa por interagir com as pessoas da cidade, especialmente aquelas que são a razão de ser da candidatura e do NEN, mesmo que a primeira tentativa não tenha proporcionado a eleição de Márcio, que obteve menos de 400 votos.

Segundo estudo realizado na década de 1980 pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) (1989, p. 19-21), somente 1% dos negros recebia mais de dez salários-mínimos por mês e o valor pago por hora para negros e brancos, com mesma escolaridade, girava em torno de 230 cruzados para negros e 295 cruzados para brancos. Os dados apontam evidentes distinções no campo financeiro que ocorriam entre negros e brancos no Brasil e, diante destas colocações iniciais, o desafio da comunidade negra na busca de constituição de políticas estatais que possibilitem a garantia e suporte ao enfrentamento de seus problemas não pode ser ignorado.

De modo geral, o financiamento de campanha, oriundo dos partidos para os candidatos negros, era bastante limitado, uma vez que os particulares doadores de recursos destinavam quantias inversamente proporcionais à concentração de melanina na pele dos concorrentes para os pleitos eleitorais. Assim, “doadores de campanha ampliam o escopo de racialização de suas doações e dentro dos partidos os valores são desproporcionalmente distribuídos” (GASPAR, 2017, p. 118).

Quatro anos depois, novamente a campanha pela eleição de Márcio de Souza era colocada na rua. Agora os militantes estão munidos da experiência da primeira campanha e firmados no objetivo de eleger um representante que pudesse dar continuidade às reivindicações do Movimento Negro de forma institucionalizada. Em matéria publicada no dia 1 de outubro pelo jornal O Estado (1992), Márcio relata que sua secretária eletrônica registrou mensagens em que era chamado de

macaco e que lugar de negro não era na Câmara de Vereadores. O periódico também explicitou seu vínculo com o NEN e sua consideração de que os negros da cidade dariam a ele um voto de confiança, além de que sua candidatura buscava contemplar as necessidades das pessoas da cidade de modo geral.

A inserção de sujeitos negros em entidades políticas pode ser interpretada, à luz de Serge Berstein (2009), como o deslocamento da política de seu espaço de elitismo. A participação de negros militantes, com origem humilde e pertencimento racial diferente, fora dos padrões compostos ao longo do século XIX na Europa, em que a política era uma atividade praticamente exclusiva da nobreza, traz um diversificado perfil de sujeitos para a cena política. Ainda assim, observa-se a predominância de membros brancos oriundos das altas rodas sociais, além da busca de manutenção destes padrões no país.

Ainda se pode considerar que a inserção de novos sujeitos estabelece diálogo com o retorno do político (REMOND, 1999), sob novas formas, em dimensões alargadas. Na contemporaneidade, inúmeros sujeitos estabelecem interações de toda sorte em seus fazeres, aqui entendidas não somente como político-partidárias. Neste sentido, a organização dos integrantes do Movimento Negro é entendida como política, desde a sua gênese.

O cenário político nacional tomava as coberturas jornalísticas, pois o primeiro presidente eleito pelo voto direto no pós-ditadura civil-militar sofria um processo de impeachment, motivado por corrupção. Os jovens tomavam as ruas do país em manifestações, conclamando o Congresso Nacional para fazer valer a vontade do povo brasileiro. Em Florianópolis, a prefeitura era disputada por vários candidatos, dentre eles Sérgio Grando, pelo Partido Popular Socialista (PPS), que se elegeu prefeito da capital catarinense pela coligação Frente Popular, formada por oito partidos, inclusive pelo PT.

No pleito de 1992, Márcio conta com mais divulgação, para além da realizada pelo NEN. Acontece que seu engajamento e da comunidade negra na campanha de Ideli Salvati a deputada estadual, em 1990, promoveu retribuição na campanha de Márcio. Ideli, correligionária de partido e companheira nas lutas empreendidas através do SINTE, mobilizou seus apoiadores e alardeou publicamente seu voto no candidato, de maneiras que ele também foi eleito, com aproximadamente 1.300 votos (SCHERER-WARREN, 1999, p. 314), respaldado pelo NEN, pela comunidade negra e pela ação sindical. Além disso, como vereador eleito pela Frente Popular, fez parte da situação, pois o prefeito eleito também compunha a aliança da qual fez parte.

3.2 A ATUAÇÃO DE MÁRCIO DE SOUZA NA VEREANÇA: ENTRE LUTAS E LEGADOS

O jornal *O Estado*, de 6 de outubro de 1992, estampava nas páginas dedicadas à política o nome dos vereadores eleitos em Florianópolis, bem como dos suplentes por cada partido ou coligação. O nome de Márcio de Souza figurava entre os 21 eleitos, com a 15ª maior votação, com 1384 votos. Mesmo eleito pela mesma coligação do prefeito, a composição da Câmara prometia dias de intensos debates, pois a maioria dos eleitos adotava posição política mais conservadora.

Não obstante o desafio de representar aqueles que lhe haviam confiado seu voto, Márcio adentrava um espaço que, historicamente, era branco por excelência. Como militante do Movimento Negro, analiso que o novo vereador teve passos que o precederam, envolvendo experiências de personagens negras e negros que almejavam ocupar cadeiras no Legislativo.

3.2.1 Negras trilhas por espaço político

Num recuo histórico, é possível elencar algumas experiências marcantes de negros e negras na luta por representação política. Por vezes não atingiram suas metas, mas permitiram que suas vivências construíssem sonhos coletivos de um país mais justo e alimentaram negras iniciativas país afora. Elucido que não almejo inventariar as iniciativas, mas apontar para o leitor que os passos de Márcio e do NEN, em Santa Catarina, vêm de longe.

Neste sentido, serão apreciadas as aproximações com a política e a política partidária⁴⁷ realizadas ao longo das fases do Movimento Negro, apresentadas no primeiro capítulo. Interessa considerar que os arranjos coletivos e as candidaturas negras marcaram a caminhada por direitos

⁴⁷ Sobre este tema, o livro *Raça e eleições no Brasil*, lançado por Luiz Augusto Campos e Carlos Machado (2020), é fruto de uma profunda e potente discussão sobre a sub-representação de negros nos partidos políticos brasileiros e como funcionam os mecanismos que operam neste processo. Os autores versam sobre o recrutamento político, financiamento, votação e chances de êxito de candidaturas negras; não perdendo de vista a pequena presença de negros na política e porque este número precisa ser ampliado. Analisam que o cenário político brasileiro é intensamente atravessado pela categoria raça, impactando sobremaneira a formulação de políticas voltadas às demandas da comunidade negra do país.

“De um lado, quanto mais um dado grupo é discriminado e diferenciado socialmente, mais fácil se torna incluí-lo politicamente a partir de mecanismos específicos. Do outro lado, quanto mais forem relativizadas as fronteiras identitárias de um grupo e sua estabilidade sociológica, torna-se mais difícil incluí-lo na representação. No entanto, quanto mais fluido e inarticulado for uma identidade marginalizada mais provável é que suas perspectivas sociais sejam silenciadas e seus interesses grupais obliterados no debate público. De um dado ponto de vista, são essas categorias que mais necessitam de políticas de presença. É justamente isso que torna a representação política de preto(a)s e pardo(a)s no Brasil algo urgente e complexo ao mesmo tempo” (CAMPOS; MACHADO, 2020, p. 43).

da população negra, o que não significa dizer que tinham seus programas exclusivamente voltados para isso.

A preocupação com a participação política do negro, como caminho para transformação de sua realidade social, não foi gerada com as instituições do Movimento Negro, a partir da década de 1970. Em 1909, foi empossado, como deputado federal pelo Distrito Federal, Monteiro Lopes, pelo Partido Republicano Democrata. “Seu mandato teve atuação destacada na história de luta pelos negros na sociedade e no parlamento brasileiro” (ROMÃO, 2021). Monteiro Lopes contou com mobilização nacional da população negra, para reverter as manobras políticas que buscaram impedi-lo de ocupar a cadeira que havia conquistado legitimamente.

O contexto da década de 1920 e 1930 com a ocorrência da Semana de Arte Moderna, 1ª Revolta Tenentista, formação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), voto feminino e a saída da elite tradicional do posto de maior autoridade representativa da política brasileira, formaram um caldeirão que fervilhava embates e abriram espaço para as reivindicações negras ganharem dimensão e visibilidade. Valendo-se da esperança de que o deslocamento de forças políticas promovidas pela ascensão de Getúlio Vargas à presidência pudesse abrir caminho para a conquista de melhores condições de vida, não vivenciadas no pós-abolição, a FNB foi criada, na cidade de São Paulo, em 1931. Tinha, no primeiro parágrafo de seu estatuto, o caráter político destacado, somado ao objetivo de estabelecer ramificações por todo o Brasil. Criou extensões no Rio de Janeiro, Distrito Federal, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco e Bahia, chegando a ser considerado um movimento de massa, diante das milhares de filiações espalhadas pelas unidades da federação (DOMINGUES, 2007).

O presidente da FNB, Arlindo Veiga dos Santos, se candidatou à Constituinte de 1933, marcando, em suas propostas, a suspensão da imigração, por uma década e defendendo a distribuição de terras para os brasileiros. Mesmo não se elegendo, Arlindo amplia os horizontes de possibilidades dos negros e, em agosto de 1936, o partido da organização era criado. A vida efêmera do partido, dissolvido com a proibição imposta por Vargas, a partir de 1937, não possibilitou que desenhassem estratégias políticas para as eleições que se aproximavam e que não ocorreram. Ainda assim, representou um novo marco e atuou como vanguarda, ao assumir caráter reivindicatório que só voltou a se repetir pelo Movimento Negro na década de 1970, mas com contornos e características distintos, haja vista que a participação não se concentrou mais em um partido deliberadamente voltado às demandas da população negra e com outras bases de organização do

pensamento negro. (OLIVEIRA, 2002). Sales Augusto dos Santos (2009, p. 136) conclui que a interrupção das ações políticas da FNB, provocadas pelo seu fechamento, também pôs ponto final na colocação da “questão racial no mesmo nível das demais questões importantes da vida pública brasileira”.

Em Santa Catarina, com o advento do voto feminino, despontou a figura de Antonieta de Barros, eleita deputada estadual no pleito de 1934, pelo Partido Liberal Catarinense (PLC). A primeira mulher negra a alcançar tal cargo no Brasil e a primeira de seu gênero a ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa catarinense, comendo os “35.832 votos” (ROMÃO, 2021, p. 200) somados por seu partido naquele pleito. Nascida em Florianópolis, em 1901, aceitou a indicação de seu partido, sem pestanejar e usou os jornais para divulgar sua campanha. Enfrentou uma campanha que percorreu cidades nas diferentes regiões do estado, inclusive com relatos de racismo em um dos comícios. Antonieta era professora conhecida e de prestígio em Florianópolis, dona de uma escola, além de acumular a função de jornalista e escritora nos jornais locais, assinando como Maria da Ilha.

Em sua atuação no primeiro mandato, participou da constituinte de 1935, foi “membro da mesa diretora, presidente das comissões de educação e cultura (1935) e do Estatuto do Funcionalismo Público (1935)” (ROMÃO, 2021, p. 214). Além disso, assumiu por uma sessão a presidência da Casa e seguia conciliando sua função de professora com a atuação de legisladora. Assim como o partido criado pela FNB, o mandato de Antonieta teve fim com o Estado Novo.

Em sua segunda experiência no cargo, Antonieta elegeu-se suplente, em 1947, desempenhando a função de deputada por alguns períodos, ao longo da duração da legislatura. Seu partido agora atendia pelo nome de Partido Social Democrático (PSD) e sua experiência a motivou a ocupar mais a tribuna, sempre insistindo na defesa da educação como um direito de todos, como forma de combater o preconceito originado na cor da pele, bem como legislando para estruturar a carreira do magistério. Figurou como a “primeira mulher a defender um programa na educação para mulheres na Assembleia” (ROMÃO, 2021, p. 220) e investiu na criação do dia do professor, adotado posteriormente em território nacional.

Contemporâneo a Antonieta de Barros e seu correligionário, José Ribeiro dos Santos, conhecido como Bagé, foi eleito suplente à vereança na capital catarinense, em 1947, e assumiu uma cadeira no ano seguinte, por dois meses. Desta forma, tornou-se o primeiro vereador negro de Florianópolis.

Paranaense de nascimento, o trabalho o trouxe para terras catarinenses. “De profissão, Bagé era mecânico, treinador e juiz de futebol” (ROMÃO, 2021, p. 255), atuações que promoviam seu nome largamente. Figura na história como primeiro presidente do Clube Brinca Quem Pode, já abordado no primeiro capítulo. Neste espaço, promovia ações que tornam possível inferir seu engajamento com o debate racial, conclamando a população negra da capital catarinense para o voto étnico (ROMÃO, 2021).

As mobilizações pelas pautas da população negra no Brasil voltam a ganhar certo fôlego com a redemocratização, pós Era Vargas (1930-1945). A União dos Homens de Cor (UHC), criada em Porto Alegre em 1943, foi exemplo desta etapa. Foi desta associação de caráter político que um de seus integrantes, José Bernardo da Silva, foi eleito, deputado federal, por dois mandatos consecutivos, a partir de 1954, no Rio de Janeiro (SANTOS, 2009). No TEN, Abdias Nascimento, em 1952, com o slogan “*não vote em branco, vote no preto*” (MACEDO, 2016, p. 290), concorreu ao cargo de vereador para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, pelo Partido Social Trabalhista (PST). Em 1962, novamente pleiteia vaga em cargo representativo, agora como deputado estadual pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), mas nas duas oportunidades não se elege.

Em virtude da tomada de poder pelos militares, o ano de 1964 requereu uma reorganização do Movimento Negro, para não esvaziar de todo o fluxo de ideias e mobilização. O enrijecimento do governo e a vigência do AI-5 marcam a repressão e a transformação do cenário político. O racismo virou assunto proibido, colocando a pauta principal deste segmento na condição de clandestinidade. Os militantes negros eram vistos com maus olhos pelos governantes, pois eram avaliados como incitadores que criavam o “ódio e a discriminação racial”, ao denunciarem as precárias condições de vida da população, infringindo assim a Lei de Segurança Nacional, vigente durante o período em que os militares estiveram no poder (SANTOS, 2015, p. 43).

Apesar das limitações impostas pela criminalização da discussão racial no Brasil, estratégias de enfrentamento seguiram acontecendo por todo o país, inclusive com a candidaturas negras, que tinham em seu escopo de ações o enfrentamento à discriminação racial e seus efeitos colaterais, colocados de forma indireta. Entende-se que, neste momento, a presença destas candidaturas, por si só, caminhava na direção do combate ao racismo e na companhia das bandeiras historicamente levantadas pelo Movimento Negro.

No início da década de 1980, Paulo Rui de Oliveira entraria para a história como primeiro negro a presidir a Câmara da cidade de São Paulo, desde sua fundação em meados do século XVI.

No ano seguinte, diversos integrantes do Movimento Negro vinculado a partidos políticos se candidataram às eleições como deputados. De todos, apenas Abdias Nascimento e Carlos Alberto Caó ocuparam cadeiras de deputados federais no Congresso Nacional.

Márcio Macedo (2016, p. 194) considera Abdias o deputado mais ferrenho na “defesa intransigente das causas relacionadas à população negra”. Abdias, antes de encerrar sua carreira política, concorreu como senador e assumiu o cargo entre 1997 e 1999, além de ter atuado à frente de secretarias e comissões, cujo trabalho tinha por foco questões raciais. Foi, ao longo de sua trajetória política, visto como alguém com intervenção direta e concreta do Movimento Negro no parlamento, com mais de cem projetos nas áreas de educação, emprego, violência, saúde, cultura, comunicação e religião. Por esta razão, colecionou desafetos e nem sempre contou com suporte político necessário de outros pares.

Outros negros foram eleitos parlamentares por seus estados e alguns galgaram posto de prefeito, como foi o caso de Alceu Collares, em Porto Alegre, primeiro prefeito negro da capital sul-rio-grandense e também primeiro governador do estado do Rio Grande do Sul. Com o retorno das eleições estaduais, houve um crescente número de candidatos de oposição ao regime militar conquistando êxito nos pleitos, especialmente no Rio de Janeiro e São Paulo (PEREIRA, 2010).

Na ANC, os debates e demais etapas do texto contaram com as contribuições e defesa das pautas da população negra, realizadas por Benedita da Silva, do PT/RJ; Carlos Alberto Caó, do PDT/RJ; Edimilson Valentim, do PT/RJ, e Paulo Paim, do PT/RS, que ficaram conhecidos como “Bancada Negra”. Importa destacar que apenas quatro negros, dentre 559 constituintes, puderam participar como representantes da população negra, mantendo assim a sub-representação desta parcela da população em espaços de decisão (SANTOS, 2015, p. 151).

No movimento do tempo nota-se a organização e tensionamento do Movimento Negro, com foco na garantia de direitos estabelecida em forma de legislações. Em contrapartida, a resistência do Estado, expressa pela atuação de seus representantes que, historicamente, são brancos. Deste modo, a cultura política se insere como categoria de análise das relações sociais. Relações estas configuradas de diferentes maneiras e marcadamente envoltas em disputas de poder, e como, neste jogo de forças, “se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado e de seu futuro” (BERSTEIN, 1998, p. 353).

3.2.2 Os trilhos construídos por Márcio de Souza

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação [...]. [...] por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. [...] Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada (GONZALEZ, 1984, p. 225-226).

Havia chegado a hora dos negros falarem no parlamento, através da voz do vereador eleito. Sua propagada relação e comprometimento com as demandas históricas do Movimento Negro permitiam tirar os negros e negras, da cidade, do lugar de “dublagem”, ocupado até então. Em outras palavras, havia chegado o momento em que os negros falariam por si, pois haviam elegido um vereador que era parte dos seus e estava naquele espaço para ser a voz dos e com os seus, tornando o espaço da Câmara mais representativo e democrático.

Márcio desenvolvia um tipo combinado de representação: descritiva e substantiva (PITKIN, 1997 *apud* RODRIGUES; CAMPOS; ABREU, 2020). Descritiva porque permitia a presença de um grupo ausente do espaço decisório e substantiva a partir de sua autonomia no encaminhamento de suas ações no parlamento, avaliadas pelos representados e permitindo que esses pudessem, ou não, reelegê-lo.

Lélia Gonzalez (1984) também aborda o estereótipo, que persiste em ser associado com a população negra, indicando uma mentalidade carregada de colonialidade, que marca qual o lugar do negro no sistema-mundo: lugar de subalternidade, bestialidade e hipersexualização (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019).

Na publicidade brasileira, a imagem identitária do negro, quando permitida, é balizada por parâmetros estabelecidos pelos brancos. Na esfera pública se apresenta carregada de isonomia e, no âmbito privado, pode ser subdividida: de um lado está a chacota naturalizada; de outro, o trabalhador que desempenha atividades braçais e o negro que ascendeu e ocupou espaços permitidos vinculados ao entretenimento. Assim, as funções desempenhadas se relacionam

diretamente a atributos corporais, quais sejam: o jogador remete à resistência física e vigor, o cantor ao ritmo e a passista à sexualidade (HASENBALG, 1982). A cobertura televisiva nas áreas empobrecidas ocorre de forma estereotipada, com destaque para suas mazelas sem problematizá-las; há evidente naturalização da abordagem que subalterniza negros nos aspectos racial e social; os meios de comunicação, salvo em casos flagrantes e gritantes, procuram desenvolver narrativas que desconstruem a existência do racismo, além de demonstrarem desconhecer a história dos negros, no país e na diáspora (ALMEIDA, 2012).

Observo que 30 anos separam os estudos dos dois autores acima, sobre a relação entre a população negra e como sua imagem é representada na mídia de modo geral. Não se pode negar os avanços positivos nas produções, mas há que se ponderar que estes passos seguem uma velocidade que não é capaz de entranhar o senso comum, produzindo mais do mesmo: manutenção do racismo. Por certo, essas representações, que permanecem povoando o imaginário, produzem efeito na hora do voto e de conceber a presença de negros em espaços de prestígio, poder e decisão.

Outro aspecto da cultura política está centrado no conjunto de critérios que são considerados pelos eleitores para a escolha de um candidato para confiarem seu voto. Este, por consequência, está intimamente relacionado com as representações midiáticas. A representação é composta por um conjunto de símbolos, criados e fomentados em meio a jogos de poder, que passam a ser parâmetro de referência (hooks, 1992). A maior presença de negros nos espaços legislativos retroalimenta o imaginário representativo na população, de maneira que passa a desconstruir o senso de estranheza ao observar a presença de negros nestes locais. Do mesmo modo, o oposto é verdadeiro. Como indício da influência das representações construídas, constata-se que parte do eleitorado brasileiro não é capaz de tecer verbalmente distinções entre a esquerda e a direita, corroborando com o entendimento de que as representações midiáticas do negro, embebidas em racismo, são relevantes nas escolhas dos eleitores brasileiros, muito mais que o alinhamento político dos candidatos (CARREIRÃO, 2002). Em complemento, a existência da sub-representação negra no Legislativo força esta parcela da população a delegar sua representação a parlamentares que não foram eleitos com intuito de abraçar e lutar por suas demandas (GASPAR, 2017).

A presença de negros nas instâncias decisórias (representatividade) não é sinônimo de luta pela causa negra. Márcio uniu representatividade e representação, pois carregava consigo a proposição de luta pela melhoria de vida da comunidade negra. Legislou por cinco mandatos

consecutivos, entre 1993 e 2012 e, neste interim, deixou de ser membro do NEN. O racismo estrutural, em suas variadas faces, era mais um elemento a ser enfrentado, no cotidiano de sua vida pública. Neste sentido, avalia

Então nós temos que pensar um pouco mais, do ponto de vista estratégico não é, onde nós estamos instalados para ver se também, consequência disso, se nosso grau de ocupação da estrutura do Estado, que só nós podemos fazer, se ele é suficiente para abrigar no interior do Estado para que essas demandas sejam atendidas. Não se vê num parlamento de 40 pessoas, como esse que nós estamos instalados, sem ter negros, ter política para negros! Então situações que nos indagam, nos solicitam a pensar! Porque se não, nós vamos estar pensando fora de uma condição de aproximação com a realidade, o que é fugir ou não entender que é necessário fazer enfrentando e é necessário ter capacidades políticas de representação e tensionamento social para que isso se verifique (SOUZA, 2018).

Márcio de Souza fez referência ao parlamento estadual catarinense, mas sua ponderação se aplica para qualquer local em que haja sub-representação de grupos. As políticas para a população negra começaram a emergir, em Florianópolis, a partir de sua presença na Câmara, pois é preciso que os interessados e incomodados com determinadas situações se coloquem e proponham transformações. As políticas públicas⁴⁸ só emergem da demanda apresentada. É imperativo que a população negra consiga fazer análises de conjuntura e se organize, de modo a ter suas queixas minimamente sanadas, por meio de ações estatais. Também explora a questão da representação e da representatividade. Embora sejam coisas distintas, a segunda depende, necessariamente da primeira, na medida em que somente com a presença de negros nos cargos legislativos é possível haver negros que tenham, em suas plataformas políticas, temáticas relacionadas aos anseios do povo negro. Porém, a presença de parlamentares negros (representação) não é sinônimo de defesa das questões consideradas importantes pelo Movimento Negro (CAMPOS; MACHADO, 2020).

Derrick Bell (1992), no capítulo *Space Traders*, lança mão de uma história fictícia. Em sua narrativa, visitantes espaciais propuseram um pacto inusitado às autoridades estadunidenses, em que ofereciam todo tipo de riqueza e vantagem, tais como recuperar o ouro que possuíam, antes da expansão para o Oeste e tecnologia de energia nuclear segura e barata, que permitiriam abandonar os combustíveis de origens fósseis. Em contrapartida, exigiam que todas as pessoas afro-americanas fossem abduzidas por naves espaciais, ao final do décimo quinto dia deste aviso. Passado o desconforto e agitação inicial provocados pelo termo imposto na proposta, a questão

⁴⁸ Política Pública entendida, na concepção de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009), como um arranjo do Estado para o enfrentamento de um problema. O Estado age a partir da reivindicação de seus cidadãos que, de maneira organizada, reivindicam sua intervenção.

passou a ser alvo das mesas de políticos das altas rodas de decisão do país, compostas maciçamente por homens brancos. Apenas um homem negro se fazia presente nos debates realizados e seus apelos para que houvesse a rejeição da proposta, foram sobrepostos pelos imensos benefícios elencados pelos visitantes.

Enquanto não chegava o dia de responder em definitivo aos alienígenas e como forma de respaldar uma decisão que já parecia encaminhada, deliberou-se por realizar uma votação popular em que a troca foi aceita pela maioria dos participantes, endossada pelas autoridades, tudo registrado por uma transmissão televisiva feita ao vivo. Ao longo do processo de retirada dos afro-americanos, para o envio ao destino incerto fora da Terra, as autoridades representadas pelas forças militares separaram famílias, classificaram quem consideravam de fato afro-americanos e realizaram tudo com a maior rapidez possível, para o restabelecimento das riquezas prometidas no acordo, que teria ocorrido em janeiro dos anos 2000.

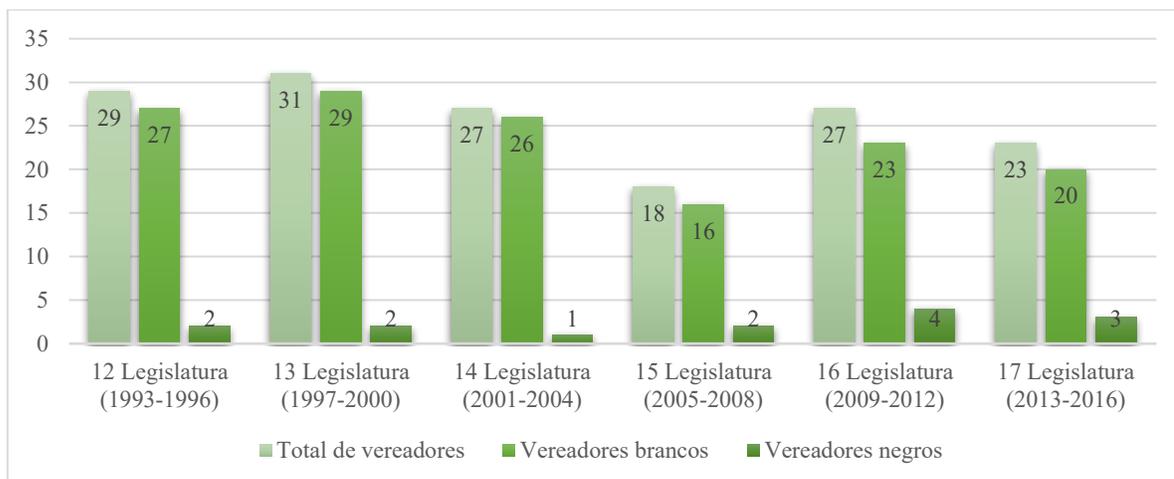
Esta narrativa chama atenção para a facilidade com que a humanidade da população negra foi colocada em deliberação e os destinos deste grupo foram decididos pelos que tem poder político-econômico, sob o referendado suporte da população, interessada em dias mais prósperos, advindos de recursos naturais que viriam a ser recuperados. Do mesmo modo, a escravidão foi legalizada por séculos e hoje os efeitos do racismo são minimizados. Assim, tem-se mais aspectos de um passado que persiste nas engrenagens da cultura política, naturalizando quem pode falar e mandar e quem deve calar e obedecer.

Na fala de Márcio de Souza verifica-se o entendimento da necessidade de que haja representação negra nas esferas de poder, em especial no Legislativo, para proposição de discussões pertinentes à realidade dos negros, com intuito de tornar suas pautas assuntos importantes para o Estado e transformados em políticas públicas. Importa dar destaque para sua atuação no Movimento Negro e como este envolvimento foi responsável por suas práticas como vereador, colocando as questões elencadas por estes sujeitos sempre presentes, em sua trajetória ao longo de vinte anos na casa legislativa.

Durante seus mandatos, todos conquistando a titularidade de uma cadeira na Câmara, dividiu o espaço com outros vereadores negros⁴⁹, conforme aponta o gráfico a seguir.

⁴⁹ Como não foram encontradas pesquisas, que fizessem o recorte racial desses sujeitos, recorri à heteroidentificação. Ao considerar denúncias de fraudes nos processos de ingresso por ações afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais, Rodrigo Ednilson de Jesus (2018) constatou a incompatibilidade entre as autodeclarações de estudantes candidatos ao ingresso por esta modalidade e o modo como eram vistos majoritariamente pelos estudantes negros da

Gráfico 1 - Vereadores por pertencimento racial a cada legislatura (1993-2016).



Fonte: Elaboração própria com base no Livro da Câmara e através de dados⁵⁰

O gráfico expõe a esmagadora presença de vereadores brancos, apesar da existência de mandatos de vereadores negros em todas as legislaturas, no intervalo do recorte proposto nesta tese, garantindo certa representatividade. A 16ª Legislatura marca o maior número de vereadores negros em um mesmo mandato, ainda assim é quase seis vezes menor que o número de vereadores brancos, no mesmo período.

Em seu primeiro mandato teve a companhia de Osvaldo de Oliveira Maciel, professor na UFSC, eleito suplente pela mesma coligação e também filiado ao PT. Não há registros de sua atividade na página oficial da Casa Legislativa⁵¹, fato creditado à necessidade de ausentar-se em decorrência de questões de saúde. No mandato seguinte, iniciado em 1997, foi a vez de dividir a cena legislativa com Walter da Luz⁵², conhecido como Dr. Juca. De aluno interno de casa de acolhimento a médico cardiologista, Dr. Juca foi eleito suplente pelo Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB. De 2001 a 2004, Márcio de Souza figurou como único negro na Câmara Municipal. Na 15ª Legislatura, Dr Juca, pelo PSDB, é eleito titular de uma cadeira e novamente divide a representatividade com Márcio.

instituição. Em virtude deste impasse, foi adotado a heteroidentificação como parâmetro de análise na instância criada para resolução destes problemas. A heteroidentificação lança mão da análise de foto e observação dos traços fenótipos (cor da pele, cabelo, estrutura corporal...), pois entende que o racismo no Brasil opera pela aparência de cada sujeito e não por sua ascendência. Tal procedimento tem respaldo jurídico no parecer emitido pelo ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, Ricardo Lewandowski.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.cmf.sc.gov.br/legislaturas>. Acesso: 18 jan. 2020.

⁵¹ Disponível em: <https://www.cmf.sc.gov.br/camara/membros/legislaturas>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁵² Disponível em: <https://www.simesc.org.br/noticias/detalhes.aspx?noticia=45397>. Acesso em: 11 fev. 2021.

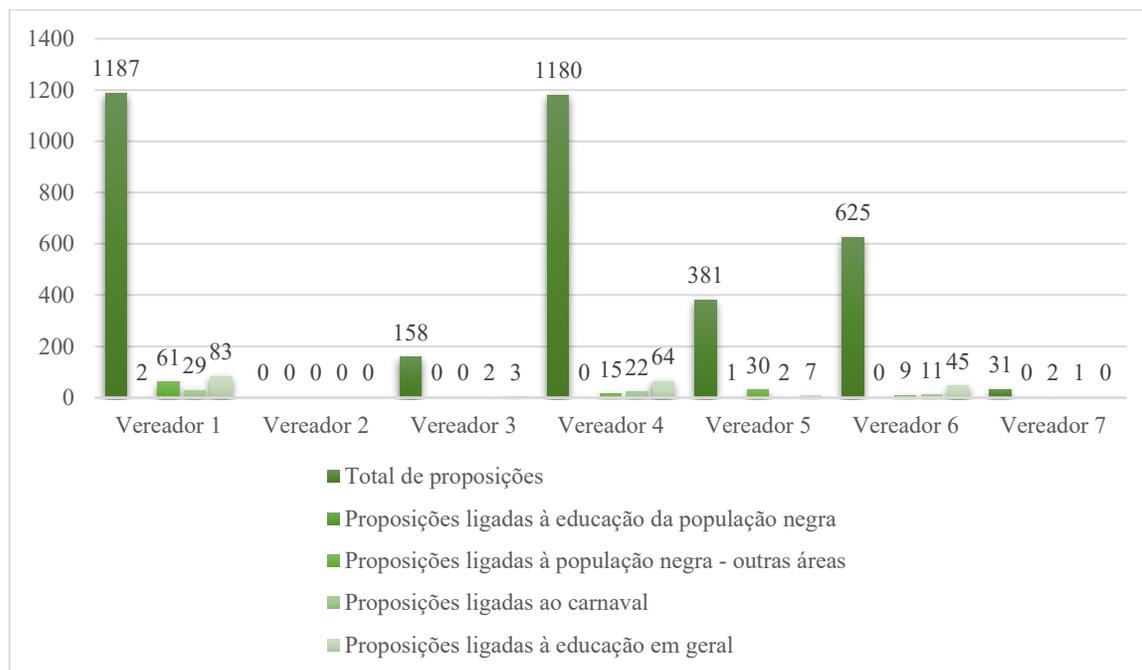
Na última legislatura que Márcio figurou como vereador, entre 2009 e 2012, foi a que mais contou com negros: Marcos Aurélio Espíndola, conhecido como Badeko, eleito pelo PPS, é cria do bairro Monte Cristo, conhecido pela carência e localizado na região continental da cidade. Envolto com o mundo das escolas de samba e projetos sociais, conquistou projeção e a vaga no parlamento municipal. Lino Fernando Bragança Peres foi eleito primeiro na coligação entre PT e o Partido Verde (PV). Membro fundador do NEN e professor doutor do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC, com destacada ação no campo de estudos do planejamento citadino, assumiu por três meses a cadeira de Márcio, em uma política de alternância. Por fim, Tiago da Silva, eleito suplente pelo PPS, assumiu a cadeira de Badeko por dois meses, ganhando projeção com ações como a organização da Parada da Diversidade. Interessante analisar que os quatro vereadores não atuaram de forma simultânea, mas alternando-se nas duas vagas dos titulares, por serem dos mesmos partidos.

Márcio de Souza disputa vaga, mas não se elege para a 16ª Legislatura (2013-2016), fechando um ciclo de atuação de 20 anos. Neste período, tivemos a repetição de três vereadores presentes no mandato passado, quais sejam: Lino Peres – PT, Marcos Aurélio Espíndola – PPS e Tiago Silva – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A novidade ficou por conta da posse do suplente Augusto Luiz Fernandes Junior, conhecido como Juninho Mamão⁵³ e vinculado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Policial civil de carreira, assumiu a vaga de seu correligionário branco, licenciado para assumir cargo no Executivo, no último trimestre de 2015.

Observa-se que o número de vereadores não é expressivo e que seus nomes se repetem ao longo dos anos em análise, configurando uma tendência à reeleição. Também é notável a quase unânime fidelidade partidária dos vereadores, pois apenas um deles mudou de partido de um mandato para o outro. Apenas dois dos vereadores não apresentavam escolaridade com ensino superior completo, conforme dados disponíveis no Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁵⁴, mas cursaram antes que assumissem novamente uma cadeira. Todos nasceram no sul do país, alternando a naturalidade entre Florianópolis e cidades sul-rio-grandenses.

⁵³ Disponível em: <https://www.cmf.sc.gov.br/imprensa/noticias/0/129/2022/1029>. Acesso em: 11 fev. 2021.

⁵⁴ Disponível em: <http://divulgacandcontas.tse.jus.br>. Acesso 12 mar. 2020.

Gráfico 2 - Proposições dos vereadores negros (1993-2020).⁵⁵

Fonte: Elaboração própria através de dados⁵⁶.

Quando digo proposições, constam todas as ações dos vereadores e que registradas no site oficial da instituição⁵⁷. Há divergências entre o material disponível eletronicamente e livros de memória dos vereadores, também editados pela casa legislativa. Evidência disso é a trajetória do vereador Osvaldo de Oliveira Maciel, pois no endereço eletrônico não há registros de sua atuação e no livro de memórias da casa consta sua atuação em comissões e até a atuação em cargos do poder Executivo, desprovidos de datas para melhor localização do leitor. É urgente que se organize uma base de dados que permita aos pesquisadores informações mais precisas e substanciais.

As informações sobre as homenagens poderiam trazer um breve apontamento acerca dos feitos do homenageado, facilitando a compreensão e análise do leitor. Não computei os dados sobre as homenagens destinadas a pessoas físicas, pois, apesar de conhecer alguns dos agraciados por suas atuações pela comunidade negra e seus vínculos com o Movimento Negro, os dados incompletos poderiam gerar análises equivocadas e deslocadas do propósito da tese.

⁵⁵ A ordem dos vereadores segue a cronologia de seus mandatos: Márcio de Souza, Osvaldo de Oliveira Maciel, Walter da Luz, Marcos Aurélio Espíndola, Lino Fernando Bragança Peres, Tiago da Silva e Augusto Luiz Fernandes Junior. A decisão por colocar esta informação em nota deveu-se à melhor apresentação do gráfico.

⁵⁶ Disponível em: http://www.cmf.sc.gov.br/tramitacao?tipo=&numero=&origem=&autor=&assunto=&data_inicial=&data_final=&andamento=&ordem=tramitacao&pagesize=10&page=1. Acesso 5 fev. 2020.

⁵⁷ Esta parte da pesquisa foi realizada no contexto da Pandemia de Covid-19.

A educação foi tema de muitas proposições. Desperta curiosidade a atuação contraditória do vereador Badeko: de um lado, trouxe propostas relacionadas com questões estruturais das unidades educativas e preocupou-se com a segurança física dos professores. Em caminho inverso, trouxe à baila um projeto em defesa da Escola Sem Partido, que tinha por objetivo intervir na liberdade de cátedra. De maneira geral, os vereadores se preocuparam em conhecer a condição das instituições públicas da educação básica, em estrutura e capacidade de atendimento, além de propor programas de saúde para a comunidade escolar.

O combate ao racismo foi protagonista nas matérias relacionadas à população negra. Márcio de Souza e Lino Peres concentraram ações neste sentido. O primeiro inovou na proposição de uma delegacia especializada em crimes raciais e suporte psicológico para as vítimas deste tipo de episódio, procurando institucionalizar estas ações desempenhadas pelo programa de justiça do NEN. Também pressionou para preservação da memória negra na cidade, incentivando a restauração e constituição de espaços com este objetivo. Já o segundo focou parte de seus esforços com temas relacionados à comunidade remanescente de quilombo da cidade, às religiões de matriz africana, além de inventariar as ações já realizadas pelos órgãos municipais em prol da população negra. Chama atenção que os dois foram assessorados pela mesma pessoa, Jeruse Romão. Talvez por isso sejam os únicos em que nas proposições é possível encontrar o termo Movimento Negro.

Os materiais de campanha e sistematizações dos 20 anos de atuação legislativa de Márcio não foram localizados e disponibilizados, por eles e demais militantes entrevistados, para que fosse possível discorrer mais acerca de suas matérias que se transformaram ou não em leis municipais. Apenas um boletim, publicado e distribuído pelo vereador, foi localizado e será fruto de análise nas linhas que seguem.

Este material apresenta um apanhado, uma seleção, de suas ações e foi instrumento de campanha eleitoral para mais um mandato, entre 2009-2012, obtendo êxito. Dentre as diversas páginas do folheto, Márcio reservou um espaço intitulado “Márcio de Souza e a população negra”. Ainda que não tivesse mais vinculação com o NEN, sua base eleitoral e foco de ação seguia presente e o destaque de um tópico específico infere a consciência de que sua presença na Câmara era fruto do voto de boa parte dos eleitores negros da cidade e de seu envolvimento com ações de militância, especialmente do Movimento Negro. A parte específica e dirigida à população negra no boletim indica o esforço do candidato em aproximar-se desta parcela da população e mostrar-se como candidato que poderia levar ao legislativo municipal as demandas deste grupo.

Márcio deixa um legado de presença ininterrupta de vereadores negros na Câmara de Vereadores de Florianópolis, a partir de 1993, seu primeiro mandato. Também inaugura naquele espaço a disponibilidade do gabinete para acolhimento de pautas relacionadas à população negra e de candidaturas que estabelecem esse tipo de diálogo desde a sua gênese, para além das matérias que conseguiu transformar em legislação municipal, como é o caso da Lei 4.446/94, abordada a seguir. Por assim dizer, Márcio altera a cultura política de representação política na capital catarinense. Embora nem todo vereador negro, eleito para o mandato de 1993 em diante, tomasse para si as pautas historicamente colocadas pelo Movimento Negro, a presença desses sujeitos é um deslocamento da cultura política, um passo em direção à constituição de um espaço de poder mais diverso.

3.3 A LEI 4.446/94

O Diário Oficial Eletrônico do município de Florianópolis trouxe a Lei 4.446/94 publicada no dia 11 de julho de 1994, conforme consta no arquivo de sua tramitação, disponibilizado pela Câmara de Vereadores da capital. Dito de outra forma, em cerca de um ano e meio de mandato, Márcio de Souza cumpria um de seus objetivos na casa legislativa, conforme Jeruse Romão (2018) nos conduz

Quando o Márcio de Souza se elegeu, eu fui assumir o lugar de chefe de gabinete dele e, obviamente, eu escrevi a legislação que era para tornar obrigatório no município de Florianópolis, a lei que incluía os conteúdos afro-brasileiros. Eu já tinha visto este debate acontecendo em Salvador, eu já tinha visto este debate acontecendo no Rio de Janeiro, eu já circulava nos eventos de educação pelo Brasil nessa época. No entanto, eu não havia ainda conhecido como uma legislação e sim como projetos e programas. Até que eu olhei para o sul e encontrei, num projeto no Rio Grande do Sul, a base da lei de Florianópolis toda, com algumas alterações. A alteração da lei de Florianópolis é dizer que quer que ensine História, mas a gente indica que quer história crítica no texto e diz que o Movimento Negro participaria deste processo (ROMÃO, 2018, s.p.).

Jeruse Romão foi escolhida chefe de gabinete do vereador, em processo semelhante ao que elencou e formalizou o nome de Márcio para candidato à Câmara, como representante do NEN. A integrante, como participante da comissão de educação da entidade, tratou de localizar iniciativas pelo país que pudessem conformar o projeto que se propunha apresentar e isso logo ocorreu. Em 29 de março de 1993, o projeto de lei 5.499 foi protocolado, sob número 31.387, demonstrando

que a matéria era uma das prioridades do gabinete, pois foi apresentada no primeiro trimestre do mandato.

O sistema educacional é campo fértil de disseminação do racismo e intervir sobre ele, nos moldes propostos, configurava uma ação antirracista e poderia produzir significativo impacto no imaginário de estudantes das escolas públicas da cidade, conseqüentemente nas relações raciais também. O universo escolar segue responsável por trazer conteúdos que podem, ou não, reforçar e desconstruir representações sobre a população negra (ALMEIDA, 2020). O mesmo é destacado por Fanon (2008), quando avalia os impactos de histórias, com mocinhos brancos e vilões negros, contadas nas escolas, sobre a psiquê das crianças e jovens antilhanos. A experiência colonial aproxima os “condenados da terra” (FANON, 1968), pois “nós não nos tornamos o que somos senão pela negação íntima e radical do que fizeram de nós” (SARTRE *apud* FANON, 1968, p. 11).

No excerto de depoimento logo acima, a entrevistada menciona sua busca por experiências que pudessem alicerçar a construção do projeto e que encontrou sua base em uma lei de uma cidade do estado vizinho. O município em questão é Santa Cruz do Sul⁵⁸, distante 150 km da capital, Porto Alegre. Por lá, o vereador José Osmar Ipê da Silva⁵⁹, primeiro negro a ocupar uma cadeira, pelo PDT, entre 1989 e 1992.

Em novembro de 1991, o projeto de lei 39/L/91⁶⁰ foi apreciado, acompanhado da seguinte justificativa:

Partindo do princípio de que as crianças são o futuro do País, e que a elas deve ser dispensada qualquer orientação no sentido de fazer com que elas cresçam sadias e conscientes da realidade, apresentamos este projeto de Lei, que visa enriquecer a Educação de nossas escolas. A História convencional passou às crianças, jovens e adultos fatos que interessavam exclusivamente à classe dominante. De certa forma, inverteram fatos históricos conforme lhes convinha. Neste sentido, uma das raças que mais sofreu e ainda vem sofrendo é a raça negra. A História tradicional aplicada, fez com que as crianças, especialmente as negras, sentissem vergonha de sua raça, uma vez que lhes ensinaram que o negro era revoltado, um preguiçoso, um ignorante. Estas idéias [sic] ficaram gravadas nas mentes infantis e não será fácil desfazê-las. Diante disso, o projeto em pauta visa conscientizar as crianças negras e brancas da importância da igualdade e da fraternidade.

⁵⁸ Ver mais em: <https://www.santacruz.rs.gov.br/municipio/localizacao>. Acesso em: 29 maio. 2023.

⁵⁹ José Osmar Ipê da Silva, 63 anos, natural de Vera Cruz. Ex-jogador de futebol, policial civil aposentado e advogado. Depois ocupou outros cargos públicos, conforme detalhados na notícia em que recebeu a homenagem, alusiva à Semana da Consciência Negra. Na matéria, consta que compôs a “Legislatura de 1992, foi eleito vereador pelo PTB”, todavia, no corpo do projeto de lei de sua autoria, consta outro partido e outra data, conformando inconsistência nas informações disponibilizadas pela prefeitura da cidade. Seguirei utilizando a filiação partidária e data presentes no projeto de lei, como o texto desta pesquisa detalha. Disponível em: <https://www.camarasantacruz.rs.gov.br/noticia/camara-de-veredadores-realiza-homenagem-a-semana-da-consciencia-negra-2036>. Acesso em: 17 jun. 2022.

⁶⁰ Acervo de Jeruse Romão.

Ao introduzir este estudo em nossas escolas, sob uma visão da História crítica, estaremos dando a elas a preciosa oportunidade de se conhecerem e, assim poderem integrar-se às outras culturas (PROJETO DE LEI 39/L/91, 1991, Grifos meus).

A ideia de uma “História convencional” ou “História tradicional” estava relacionada à forma com que, ao longo dos anos, a disciplina apresentou esta temática em seus currículos, transmitindo, aos discentes, conteúdos que “interessavam exclusivamente à classe dominante”. A proposta do vereador ensejava a adoção da “História crítica”, proporcionando, a todos os estudantes, novos olhares sobre a história do negro.

É possível supor que o vereador estava minimamente conectado com os debates, mobilizados pelo Movimento Negro, que problematizavam a escola, cobrando do Estado ações que balizassem estruturas acolhedoras da diversidade. Todavia, o parlamentar argumentou que desta forma os estudantes poderiam “integrar-se às outras culturas”, desconsiderando que eram estes estudantes que sofriam processo de exclusão e que tinham seus modos de ser e estar no mundo desconsiderados ou ridicularizados.

Focando nos méritos da matéria, o projeto de lei propunha incluir “o estudo da cultura negra” no currículo das escolas municipais, “nas disciplinas de Estudos Sociais e Ensino Religioso”. Chama atenção a proposição de abordar os ritos afros, aspecto bastante controverso ainda hoje, e que foi subtraído na proposta florianopolitana⁶¹.

O projeto foi aprovado e virou lei a partir do ano seguinte, sob o número 2.387, no dia 21 de novembro de 1992. Algumas alterações foram realizadas neste íterim, apresentando no texto final a ideia de que “através do Estudo da Cultura Negra, o NEGRO BUSQUE ASSUMIR A SUA IDENTIDADE E ACONTEÇA UMA MAIOR INTEGRAÇÃO ENTRE AS ETNIAS” (Lei Ordinária 2387, 1992)⁶². A substituição do texto original, no parágrafo terceiro da lei, suscita a desconfiança de que o debate e as opiniões contrárias provocaram a flexibilização da proposta, abrindo brecha para que sua efetivação fosse minimizada. Manifestaram-se as vozes hegemônicas que apontaram os limites da matéria.

⁶¹ Faço a inferência de que a proposição educacional foi elencada como primeira frente de ação. Diante do conservadorismo florianopolitano, agregar dois temas polêmicos em uma única empreitada não surtia o efeito esperado, a aprovação.

⁶² Disponível em: <https://rs-santacruzdosul-camara.ad.sistemalegislativo.com.br/api/documento-para-impressao-sem-manifesto/10810>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

Na capital catarinense, a lei aprovada em Santa Cruz do Sul foi considerada um modelo que, diante de ajustes pontuais, poderia dar corpo aos interesses de seus proponentes. As modificações das linhas gerais do texto foram sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Comparativo de aspectos gerais entre a Lei 2387/1991 e a proposta de lei 5499/93.

Aspectos	Lei nº 2387/1991 Santa Cruz do Sul	Proposta de Lei 5499/93 Florianópolis
Estrutura da matéria	Sete artigos, subdivididos em parágrafos.	Seis artigos, subdivididos em incisos.
Como nomeia o conteúdo	Estudo da cultura negra.	História afro-brasileira
Como indica a inclusão	Em seus currículos.	No programa das disciplinas.
Disciplinas escolhidas	Estudos Sociais e Ensino Religioso.	Estudos Sociais, História e Geografia.
Abrangência	Pré-escola e todas as séries do Ensino Fundamental.	Todas as séries do 1º grau.

Fonte: Elaboração da autora com base na Lei 2387/1991⁶³ e na proposta de lei nº 5499/93⁶⁴.

O quadro permite visualizar alterações em parte da estruturação dos textos e destaque dois pontos, quais sejam: a escolha da disciplinas – Estudos Sociais, História e Geografia, permitindo a ampliação do escopo de áreas responsáveis pela aplicabilidade do tema nas escolas e a substituição da nomenclatura do conteúdo de “estudo da cultura negra” para “história afro-brasileira”, adicionando profundidade na estruturação do texto, ao considerar que a cultura configura um elemento formativo da história de um grupo.

A partir disso, a proposição elaborada em Florianópolis, demonstra maior densidade no debate sobre educação. Isto certamente é consequência da relação dos integrantes do gabinete com o NEN, inclusive porque articularam elaboração de materiais didáticos, fundamentos teóricos, formação de professores e amarram com a participação de “Organizações Culturais Negras e militantes do movimento negro do Estado e do País” (Projeto de Lei 5499/93). Esta narrativa reconhece o Movimento Negro como construtor de “uma visão emancipatória dos sujeitos, do conhecimento e das experiências sociais” (GOMES, 2019, p. 226) e proporciona autorreconhecimento da intelectualidade e dos saberes construídos, pelos integrantes do NEN e demais entidades negras.

⁶³ Disponível em: <https://rs-santacruzdosul-camara.ad.sistemalegislativo.com.br/api/documento-para-impressao-sem-manifesto/10810>. Acesso em: 28 maio. 2023.

⁶⁴ Disponível na Câmara Municipal de Florianópolis.

No artigo 3º está o coração da proposição, deixando de forma evidente os componentes nevrálgicos no ensino da história afro-brasileira pretendida

§ 1º Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do país;

§ 2º Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica – que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira – e não sob o ângulo da História convencional;

§ 3º Que o material didático par esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando sempre que necessário, pesquisadores, Organizações Culturais Negras e militantes do movimento negro do Estado e do País;

§ 4º Que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra a importância dada a democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito a criança, ao idoso e a mulher (Projeto de Lei 5499/93, 1993).

A ideia de “respeito à criança, ao idoso e à mulher” preconiza o enfrentamento às desigualdades de gênero, ao etarismo e aponta consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado recentemente à época. A “história crítica” é atrelada ao reconhecimento da “multirracialidade” da população negra e este aspecto será aprofundado, gradativamente, pelo NEN, até ser estruturada a PMP, explicitada no capítulo anterior. Os “fundamentos filosóficos da história e cultura negra” atestam a intenção de provocar mudanças estruturais no sistema de ensino da cidade e que havia um quadro de militantes intelectuais em condições de pô-las em prática.

Com a formação de professores, a matéria assumia o compromisso de dar suporte, em forma de assessoramento, à SME. Esta redação era estratégica, na medida que afirmava ser responsabilidade do Estado formar os professores, ao passo que indicava que no Movimento Negro estavam as pessoas em condições de realizar esta tarefa, nos termos das exigências trazidas na matéria.

A justificativa do projeto considerava “a escola como, espaço de formação de opinião” e apresentava o ensino de história afro-brasileira, com o objetivo de “resgatar com aproximação da verdade, daquilo que representa a contribuição do povo africano e seus descendentes na edificação de nosso país, nos aspectos mais variados da vida” (Projeto de Lei 5499/93). Além disso, assumia explicitamente que este projeto almejava ampliar o leque das práticas antirracistas, pois mesmo diante da histórica ação do Movimento Negro neste campo, a responsabilização do Estado era recente.

A tramitação do projeto foi sofrida e exigiu do gabinete de Márcio de Souza habilidade e profundidade de argumentação

Tivemos, na apresentação do projeto, muita dificuldade na compreensão, quanto à legalidade, constitucionalidade da matéria. Se você for visitar os autos do processo, você vai ver as idas e vindas no interior na própria Câmara, no interior do próprio governo executivo, que era o nosso partido, da nossa coligação, e histórico é o aparecer exarado pela Secretaria de Educação que era do nosso partido, tinha vivência conosco. Foi profundamente triste, é a palavra mais adequada pra isso, queria dizer assim a mais cândida, para aquilo que foi feito. E ali nós tivemos um desgaste de energia profundo porque nós esperávamos que os outros setores do interior do parlamento do legislativo oferecessem oposição e não dentro das nossas trincheiras. É um indicativo que serve pro futuro e pro presente, tem boas análises quanto a compreensão das posições progressistas e a relação com os negros, a esquerda e os negros. É um bom experimento aquele documento da conta exatamente de como é que isso é compreendido, como é que somos percebidos nesse processo de luta que vai se colocar (SOUZA, 2018, s.p.).

Esta relação entre negros e a esquerda progressista é campo de tensão e o estudo desta relação vem ganhando foco paulatinamente no Brasil. Motivada por outra razão, mas pertinente à discussão em desenvolvimento, a filósofa Sueli Carneiro é autora da famosa frase: “eu, por exemplo, entre a direita e a esquerda, continuo sendo preta” (Caros Amigos, nº35, 2000)⁶⁵. O conteúdo desta frase foi amplamente explorado e remete à condição de que raça é: primeiro, um aspecto a ser considerado, em qualquer relação; em segundo lugar, entendo, normaliza que sujeitos negros escolham diferentes filiações partidárias; dialoga com a necessidade de ampliação da representação negra e, por fim, que o campo progressista carece de reconfigurações para acolher adequadamente os anseios da população negra.

A tristeza descrita pelo vereador deveu-se ao retorno da SME à consulta realizada pela Câmara de Vereadores, acerca da matéria. No ofício, o diretor do Departamento de Ensino considerava que caberia ao Conselho Municipal de Educação (CME), aprovar um novo currículo para então adentrar as escolas. O representante da SME comprometia-se apenas a encaminhar a proposição para os professores das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia para que iniciassem o desenvolvimento do tema.

O “gosto amargo”, sentido por Márcio de Souza e demais membros do NEN, na tramitação do projeto para inserção de história afro-brasileira nas escolas públicas de Florianópolis, é ponto comum aos negros pelo país afóra

⁶⁵ Não localizei a revista, mas a referência foi encontrada num artigo de Fátima Oliveira (2013). Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniao/fatima-oliveira/recadim-eu-entre-esquerda-e-direita-continuo-sendo-preta-1.765100>. Acesso em: 29 maio 2023.

Enquanto movimento organizado na Bahia, a gente trabalhava se reunindo, debatendo, e enfrentando uma luta de duas vertentes: tanto enfrentando a direita, opressora e reacionária, como também, dentro do campo da esquerda, aqueles que não admitiam a bandeira específica da luta racial, por dizerem que bastava uma luta em prol de uma sociedade justa para que essas questões de discriminação racial se resolvessem. E nós dizíamos que não, porque encontrávamos no convívio com os brancos posturas também danosas à condição de respeito à cidadania negra, muitas posturas racistas. Entendíamos que nós éramos parceiros em comum numa bandeira mais geral, mas na bandeira específica, ficava por nossa própria conta enfrentar (LEAL *apud* ABERTI; PEREIRA, 2007, p. 119).

O trecho acima suscita a interpretação de que a luta da população negra por suas pautas e demandas precisa ser empreendida, considerando que os aliados estabelecem parcerias que vão até o limiar que não atrapalhe suas necessidades e plataformas de ação, alicerçadas em coligações políticas. Mesmo dentro dos partidos ditos progressistas ou de esquerda, os negros enfrentam grandes desafios. Somente eles posicionam a luta contra a discriminação racial, como sua primeira frente de ação política, uma vez que sofrem os efeitos diretos deste processo cotidianamente. Dialogar acerca das implicações de não haver negros comprometidos com as reivindicações de seus pares em esferas de poder, em número suficiente para barrar decisões que os prejudicam, bem como o suporte de outros segmentos componentes da população, se faz urgente para refletir sobre os limites de atitudes de solidariedade e de alianças.

Estas nuances oriundas das relações raciais deixam transparecer exercícios de branquitude, ao estabelecerem acordos não expressos pela manutenção de espaços de privilégio e poder, aqui trazidos pela ameaça de alteração do currículo na cidade de Florianópolis (BENTO, 2002). As bandeiras que unificam negros e brancos, no campo progressista, foram abandonadas quando estava em jogo a possibilidade de os brancos deixarem de ser o centro, ou melhor, cederem um percentual de sua centralidade para a margem.

Deste modo, a questão racial ganhou força e arranjos foram estabelecidos, na medida em que a composição da Comissão de Justiça era de não racializados, aceitos tacitamente como normativos. Esta argumentou pela inconstitucionalidade da matéria e ponderou que a legislação vigente já versava sobre diversidade. O entendimento equivocado de que se tratava da criação de uma nova disciplina também figurou como justificativa para a rejeição do projeto, conforme os registros de tramitação da matéria.

Suprimir, do sistema educacional, o apagamento do negro e de sua história era colocar-se em franco combate aos exercícios de branquitude. Munidos da certeza de que valia muito persistir, o gabinete recorreu aos saberes jurídicos de Dora Lúcia Bertúlio, integrante do NEN, que se

encarregou da elaboração de um parecer, que foi apresentado pelo mandato, em contra-argumentação. Neste documento, manifesta

“3. NADA IMPEDE – é o que podemos demonstrar – que outros setores da sociedade quer participantes do poder instituído local, como a Câmara Municipal; quer da sociedade civil organizada, possam ou melhor, devam estabelecer e propor ao Conselho inclusão de conteúdos nos currículos que interfiram na melhoria da qualidade de vida dos moradores de Florianópolis.

5. É neste sentido e atendendo aos ditames da Lei que entendemos ser correta a proposição objeto deste expediente.

6. A outra é através do Legislativo, ou seja, através da própria estrutura de poder institucional que deve, em interação com as requisições da sociedade, promover políticas que interfiram direta e positivamente na eliminação das causas de desigualdades sociais, injustiças e do racismo.” (Parecer, 1993, s.p.)

Dora Lúcia foi cirúrgica ao mobilizar a Lei Orgânica Municipal e ao argumentar que se não havia letra, nos termos da lei, de impedimento à proposição da matéria, esta estaria dentro da legalidade e, por isso, poderia ser aprovada. Seu parecer foi importantíssimo, pois viabilizou que o projeto pudesse chegar ao plenário, ao invés de ser arquivado, como aponta Jeruse Romão (2022)

Porque quando a comissão rejeita e ela (Dora) contra-argumenta, ele volta a tramitar com o parecer dela, então tem que ter! Ele entra e chega ao plenário, porque o que a gente queria era isso. Porque da forma com que ele recebe o parecer, ele nem ia pro plenário, a comissão já ia arquivá-lo! Ela contra-argumenta e aí chega no plenário e aí ele é votado no plenário numa sessão com a defesa muito importante de uma vereadora chamada Zuleika Lenzi. Quer dizer, além da defesa do Márcio, ele ganha uma adesão em plenário da vereadora Zuleika Lenzi. (ROMÃO, 2022, s.p.)

A conclamação dos vereadores para respeitarem os artigos da Carta Magna brasileira, tal como contido no parecer e a adesão da vereadora Zuleika Lenzi sensibilizaram os presentes no plenário para aprovação da matéria. Segundo avaliação de Jeruse e Márcio, a participação da vereadora na argumentação em favor da matéria demoveu votos contrários, através de sua respeitada influência política. Desta forma, a proposição virou lei⁶⁶.

Curiosamente, enquanto a matéria patinava em Florianópolis, na cidade de Itajaí foi aprovada rapidamente, também com intervenção da referida vereadora da capital, que dialogou, via telefone, com um correligionário, fazendo-o posicionar-se favoravelmente ao projeto. Esta

⁶⁶ Em 2019, o vereador Lino Fernando Bragança Peres propõe alteração da Lei 4.446/94, com objetivo de adequá-la às transformações ocorridas no campo das políticas públicas para a educação antirracista, em cenário nacional. A matéria foi aprovada e passou a ser Lei 10.764/21, publicada no D.O.E. em 08 de janeiro de 2021.

ligação telefônica foi feita por Jeruse Romão, uma vez que estava em Itajaí para dar suporte à aprovação do projeto, como relembra Márcio de Souza (2018, s.p.)

uma coisa interessante que a tramitação, a concepção do projeto, sua escrita, nós oferecemos a outros municípios de Santa Catarina, enquanto o nosso aqui tramitava. Nós aqui fomos oferecer lá em Itajaí, recebeu a nossa contribuição, aprovou antes da nossa aprovação aqui na capital. A professora Jeruse acompanhou a noite da votação na cidade de Itajaí, foi no início de 94, teve a aprovação dessa matéria. Então comemoramos antes em outro solo catarinense essa questão aqui proposta por nós, mas é parte da luta política isso.

Outros municípios catarinenses não tardaram em seguir os passos de Florianópolis e Itajaí, como é o caso de Criciúma. Lá houve também o assessoramento do mandato e do NEN, no processo de tramitação da lei, bem como para a formação de professores. Mais uma vez, é possível observar que Santa Catarina não está dissociada da tendência nacional, pois cidades do estado figuravam entre as que haviam transformado aspirações educacionais do Movimento Negro em legislação⁶⁷.

Neste sentido, cabe destacar que as ações de Márcio de Souza, foram ações organizadas pela coletividade do NEN. Desde a campanha eleitoral, o coletivo respaldou seu nome como representante e seguiu lado a lado com o vereador através da chefia do gabinete e da escrita do parecer para justificar a constitucionalidade da matéria, como apontado no capítulo. Não encontrei elementos que pudessem ser utilizados para compreender a saída de Márcio do NEN, tampouco as razões para o acontecido. Fato é que depois de cinco mandatos, Márcio não consegue mais se eleger e até hoje não ocupou mais cargos no legislativo.

⁶⁷ Para mais informações, consultar Dias (2011) e Reis (2018).

4 CAPÍTULO 3 - AGORA É LEI – ESCURECENDO O CURRÍCULO NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (IMPRIMINDO COR)

Findado esse nosso esforço de colocar, com algumas modificações, a matéria pra ordem do dia, ela conseguiu ser aprovada e o passo seguinte então nos deparamos: o que fazer agora para que a matéria, para que a lei seja cumprida, seja implementada? (SOUZA, 2018, s.p.)

Márcio de Souza parece ter encontrado caminho para transformar a sua indagação em ações para o cumprimento da Lei 4.446/94. A empreitada direcionava-se para a implementação da lei, em que pese a necessidade de viabilizar alterações no currículo em vigência na SME. Na primeira edição do Jornal *Educa-Ação Afro*, referente ao trimestre julho a setembro de 1995, havia uma matéria intitulada “Compromisso com a negritude”, onde a íntegra da lei era apresentada e acompanhada de uma mensagem do vereador, apresentado como professor e membro do NEN, com os seguintes dizeres

O nosso mandato quando apresentou o projeto que propunha a instituição dos conteúdos Afro-Brasileiros nas escolas da rede municipal, o fez com a naturalidade determinada pelo compromisso de militante do Movimento Negro. Assim como também pela compreensão de que a Educação cumpre seu papel estratégico na constituição da possibilidade para que a população negra seja elevada à condição de cidadania. Entretanto, cabe ainda o destaque que, para os esclarecidos, não basta apenas o ingresso na escola, pensamos que também é necessário permanecer nesta escola em condições propícias para que o indivíduo se torne um sujeito histórico, detentor da construção de seu destino e decodificador da sua realidade. Nessa situação, estamos falando de uma escola que tenha na sua estrutura e currículos os conteúdos históricos e cultural da nossa composição social (SOUZA, Jornal *EDUCA-AÇÃO AFRO*, Ano 1, n.1, 1995, p. 3).

Deste modo, apresentava aos professores da RME suas vinculações, especialmente apontando seu pertencimento à categoria docente e vínculo com o Movimento Negro local, dando a saber sua origem e quem estava representando do lugar ocupado na Câmara. Ademais, expressou a importância do currículo na efetivação da legislação, trazida na íntegra no exemplar do jornal. O entendimento acerca da potência da educação, como agente de efetivação da cidadania, também se destaca na fala do vereador, pois é ponto de consenso que, ao longo da história, pessoas negras raramente foram apresentadas como protagonistas de suas trajetórias de luta e narrativas (PEREIRA, 2012).

Neste capítulo, o processo de transformação curricular, a partir de 1994, é o cerne. Compreender de que forma os integrantes do NEN atuaram, fundamentados pela nova lei e quais sentidos de história se conformam, a partir disso, é o propósito desta sessão. Para tanto, serão

empreendidos análises e diálogos com as propostas curriculares da capital catarinense, vigentes no recorte da pesquisa (1994-2016); o ensino de História; a história da educação da população negra brasileira e a história afro-brasileira, tema da lei.

Historicamente, a construção de uma educação cidadã, voltada para a população negra brasileira, tem sido uma construção das iniciativas do Movimento Negro (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 129). O Estado brasileiro passa a pensar o negro, como cidadão, no cenário escolar, a partir da pressão das entidades organizadas e a partir da Constituição de 1988, já no centenário da abolição.

Tem-se nota de que, em 1835, durante a vigência da escravidão no país, havia uma legislação colocando o espaço escolar como exclusivo para “homens livres” (FONSECA, 2002, p. 11). Com o desencadeamento do processo abolicionista, a educação dos escravizados passa a ser vista pela elite como instrumento de manutenção das estruturas sociais e raciais, deste modo, caminhando em via contrária à construção de cidadania. “Ao pensar a educação dos negros, o que fez a elite branca que chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nessa sociedade” (FONSECA, 2002, p. 35).

O foco da ação era não permitir que crianças nascidas livres pudessem criar um contingente que, futuramente, viessem causar um desalinhamento das estruturas do período, configurando uma ameaça em potencial. A educação era encarada como um mal necessário para evitar maiores danos, pois era preciso educar para superar o trabalho escravo em solo brasileiro. O Estado dividia essa responsabilidade com particulares, ainda que buscasse estabelecer parcerias para fazê-lo. Dito de outro modo, buscava terceirizar a responsabilidade de educar os ingênuos livres. Havia forte apego às práticas rurais e de ordem moral, com breves notas de “instrução elementar” (FONSECA, 2002, p. 126); tudo para buscar atrelar os negros ao campo, garantindo mão-de-obra e uma certa organização do trabalho produtivo, além de “disciplinar a população que trazia consigo os vícios da senzala e da raça” (FONSECA, 2002, p. 141).

Apesar de intelectuais terem defendido ideias de criação de escolas e formação de mão-de-obra para os recém-libertos, estas propostas foram invisibilizadas e inviabilizadas, pelo discurso de manutenção dos privilégios da elite brasileira vigentes e pelo abandono das demandas latentes da população negra, no pós-abolição (SILVA; GONÇALVES, 2000).

Fica evidente o uso da educação como instrumento de manutenção da condição de subalternidade do negro. Está na educação um dos elementos constitutivos da colonialidade do poder, pois além de dar a saber o que é entendido como conhecimento e o que deve ser escamoteado, também conforma quem tem direito à vida e quem tem como destino o apagamento de sua existência e de sua memória (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019).

Na década de 1930, com Getúlio Vargas na presidência, a educação aparece, pela primeira vez, como um direito de todos e a responsabilidade do Estado em garantir sua oferta. Uma de suas primeiras medidas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em que pese a ideia de democratização da educação, à primeira vista, com o olhar mais atento sobre a legislação educacional instituída no período, percebe-se a estruturação de uma política educacional que tinha na raça uma de suas forças motrizes. Dito de outra forma, a categoria raça foi critério chave na composição da política educacional da época, de maneira que a elite compreendeu os espaços escolares “como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados”, sociologicamente falando (DÁVILA, 2006, p. 22).

Como espaço social com fins clínicos, a escola assumiu a pretensa dimensão de “local de cura”, operada pela imposição de valores e saberes euro centrados, que trariam civilidade ao povo brasileiro e consequente prosperidade à nação. Assim como a branquitude científica do século XIX falava “sobre o que é ser negro nunca dizendo o que é ser branco” (FAUSTINO; CARDOSO; BRITO, 2023, p. 71), a elite científica brasileira, da década de 1930, também exercia sua branquitude impondo ao negro a chancela de culpado pelo atraso e problemas do país. A superioridade de um, traz a inferiorização do outro em uma relação dialógica absolutamente desigual (FAUSTINO; CARDOSO; BRITO, 2023).

Aos olhos dos intelectuais, à frente da educação e saúde na Era Vargas, era possível mitigar a “degeneração”, oferecendo melhor estrutura às crianças negras, inclusive culpabilizando seus responsáveis pelos aspectos culturais que transmitiam aos estudantes. Havia um investimento sistemático na inferiorização das formas de ser e estar no mundo da população negra. Por isso, as escolas focavam na alimentação e na disciplinarização dos corpos, como caminho para equalizar estes sujeitos com os padrões eleitos como meta.

A admissão de estudantes negros, para se formarem professores, passou a considerar o critério racial. Gradativamente, esta decisão tirou dos candidatos negros e negras ao magistério a

possibilidade de atuarem nas escolas do Rio de Janeiro. Aqueles que conseguiam avançar nas escolas eram submetidos a um conjunto de mecanismos capazes de acabar com o “mérito”. Em outras palavras, a constituição de uma engrenagem interna de avaliação e regulação impunha, a esses estudantes, barreiras adicionais, por vezes intransponíveis. Cida Bento (2022, p. 18) nomeia esse tipo de estrutura de “pacto da branquitude”, pois “esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele”.

Não é de se estranhar que os manuais de história da educação, até a década de 1970, ignoravam sobremaneira a presença do negro no cenário educacional. Sua existência, neste modelo de material usado para o ensino da história da educação no país, aparece, de forma inovadora, em 1972, ocupando três páginas, de um manual de mais de quinhentas e ainda entendendo o negro como sinônimo de escravizado (FONSECA; BARROS, 2016). A irrisória importância atribuída às experiências de instrução dos negros denota o local reservado para este grupo, o da invisibilidade e de sua naturalização.

Esse entendimento permaneceu, em contornos práticos, durante todo o século XX, configurando uma lacuna na formação de estudantes negros e brancos e uma omissão do Estado. Pensando nestas implicações e estendendo o alcance da constituição de representações, Álvaro Pereira do Nascimento (2005) analisou a resposta de vestibulandos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2001, para uma das questões, que solicitava que os estudantes comentassem a condição social do negro no pós-abolição. As respostas circularam em torno da miserabilidade, criminalidade e marginalidade, criando uma coleção de adjetivos pejorativos. Álvaro então concluiu que os livros didáticos e muitos professores de História não se desprenderam de uma historiografia que desconsidera, sobremaneira, negros como agentes históricos ativos e os efeitos do racismo, engendrado nas estruturas sociais, em suas trajetórias a partir do fim da escravidão. Os livros didáticos analisados por ele fazem coro com novelas de época, em que as personagens negras são conduzidas, normalmente, por uma profunda apatia.

Este quadro desenhado pelo autor infere a necessidade de haver um olhar atento para o currículo escolar, formação de professores e a influência midiática na configuração das representações acerca do negro, que culminam na pequena presença nos cargos responsáveis pelas decisões políticas capazes de acrescentar contornos mais coloridos a este cenário. Neste sentido, “o que mudou não foi a educação pública, mas as percepções populares a respeito dessa educação” (DÁVILA, 2006, p. 29).

Em toda prática de ataque à existência dos corpos negros, em contrapartida, houve resistência, balizada por entidades do Movimento Negro e em práticas culturais de negros e negras, em movimentos do cotidiano. O tensionamento do Estado é resultado de suas vivências contra-hegemônicas. Para que a inclusão de negros, em uma educação cidadã, era preciso

Os sistemas de ensino acertarem os passos com os afro-brasileiros, é preciso bem mais do que as importantes iniciativas e justas vontades do Movimento Negro através de seus grupos organizados. Urgem políticas vinculadas aos objetivos macro estabelecidos para a nação brasileira e articuladas aos diferentes setores sócio-culturais que formam a sociedade. Já não bastam as políticas pontuais, de curta duração ou impraticável execução (GONÇALVEZ; SILVA, 2009, p. 47).

Foi imbuído desta percepção e análise de conjuntura que o NEN performou suas metas e estratégias, acerca das questões educacionais em Florianópolis. A escolha do currículo como uma das frentes de ação da comissão de educação e, posteriormente, do programa de educação, dava evidente dimensão do roteiro escolhido para intervir no sistema educacional municipal. O Movimento Negro foi imprescindível para a alteração curricular e este processo se deu em franco enfrentamento e questionamento da cultura política brasileira, posto que se configura como um conjunto de fatores compartilhados, por determinados grupos, que auxiliam na leitura de contextos passados e agem como balizadores de projetos futuros na política. Se, historicamente, estava à margem do exercício de cidadania, só havia a opção de enfrentar esta realidade para consolidar mudanças educacionais, como um projeto de longo prazo (MOTTA, 2018).

Como bem ponderou Jeruse Romão (2009, p. 34)

A ideia dessas reflexões não é cristalizar no passado a problemática educacional dos afro-brasileiros. No entanto, julgamos pertinente indicar qual sistema educacional herdamos, quando pretendemos modificá-lo. Ao que pese as múltiplas reformas e transformações sofridas pelo sistema de ensino, é possível considerar que muitas das práticas e políticas presentes na escola decorrem de processos históricos onde os grupos étnicos, em especial os negros, não foram considerados como sujeitos detentores de legado civilizatório positivo. Pelo contrário, seguindo o raciocínio institucional, justifica-se a não inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares.

Na fala de Jeruse há elementos de uma cultura política estabelecida, ou melhor, vê-se ramificações da cultura política representada no currículo. Esta cultura política manifesta nos currículos o que é conteúdo para ser ensinado e o que é inferior, por isso deve ser desconsiderado e eliminado. Por trás desta seleção operam mecanismos coloniais assentados na raça e no

epistemicídio, veiculados pela escola, espaço social que impacta, sobremaneira, o comportamento político dos sujeitos por ela atravessados. Este epistemicídio

[...] é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Se, paulatinamente, estudantes são submetidos a currículos omissos ao compromisso de abordar positivamente as diferentes culturas e saberes dos grupos que compõem o mosaico multirracial brasileiro, estrutura-se uma cultura política também no ambiente escolar, que reforça e é reforçada por outros ambientes de socialização com posturas semelhantes. Não é de forma inconsciente que a escola é, historicamente, utilizada como meio para disseminação de projetos de nação. Deste modo, não pode haver democracia pautada em uma cultura política que tenha na exclusão uma de suas bases (PEREIRA, 2012).

O requerimento pelo direito de memória vem sendo melhor tratado pela historiografia a partir da Segunda Guerra Mundial e perpassa os entraves da contemporaneidade. Nesta esteira, Enzo Traverso (2012), ao analisar o contexto estadunidense e europeu, considera que a memória seria então uma representação do passado, que se constitui no presente, sendo que em sua formatação atuam diferentes elementos que coexistem, relacionam-se e transformam-se reciprocamente. Para o autor, a reativação do passado é consequência da ausência de utopias, do desmantelamento das certezas e horizontes de expectativas sonhados ao longo do século XX, através das teorias comunistas e mobilizações operárias. Por esta compreensão, o passado ressurgiu, de um lado, sob a forma patrimonializadora, acionando a chave nostálgica ou mobilizando o viés conservador. Por outro lado, é carregado de um humanismo compassivo.

Paul Ricoeur (2010, p. 108) aborda a relação dessa memória não de maneira antagônica, mas sim imbricada, ou seja, um indivíduo, em suas lembranças, pensa em suas experiências sempre inserido em um grupo, fazendo com que as memórias individuais sejam, então, pontos de vista de uma coletividade. O autor explica ainda que “é à memória que está vinculado o sentido de orientação da passagem no tempo; orientação de mão dupla, do passado para o futuro, de trás para frente, por assim dizer, segundo a flecha do tempo da mudança”, e o inverso também pode ser

considerado, por meio da lembrança, o presente é vívido. Pensar nos sujeitos entrevistados como indivíduos inseridos em uma luta de um coletivo, com intuito de elaborar uma memória coletiva da população de origem africana.

Este direito à memória carrega uma tensão entre o “espaço de experiência” – escravidão e apagamento no sistema escolar – e o “horizonte de expectativa” – a mudança no currículo (KOSELLECK, 2014), entrelaçando estes dois tempos: passado e futuro, sem, no entanto, constituí-los como imagens recíprocas. Aqui está a tensão do tempo histórico, no entrelaçamento de expectativa e experiência, ligado aos extratos do tempo, compostos de diferentes durações. Em suma, como aponta Máira Pires Andrade (2016, p. 11), importa “compreender a História desse presente, averiguando qual passado se relaciona com o presente analisado e quais as possibilidades de futuro que este presente nos permite almejar”. A memória não é a História. A memória é o testemunho e a História composta da análise dele, no entrelaçar de fontes e teoria. Por isso, cabe ao historiador, durante a operação historiográfica, estabelecer a crítica às memórias.

Cientes do objetivo de fazer da escola um espaço democrático e acolhedor da diversidade, os membros do programa de educação do NEN miraram no currículo, entendendo-o como primordial para que professores e estudantes pudessem abordar e acessar conteúdos sobre a história da população negra, de forma mais substancial e conectados com as prerrogativas da Lei Municipal nº 4.446/94,

A gente queria era uma outra perspectiva, eu era muito influenciada por Althusser⁶⁸ que falou que “a escola era o aparelho ideológico do Estado” e eu foquei muito nisso. Bom, se ela é eu vou tentar desconstruir essa lógica de que é uma ideologia racista e de imediato eu escolhi o **currículo** para minha intervenção. Desde sempre eu escolhi o currículo como meu lugar de intervenção porque também me chamava muito atenção o debate sobre o currículo no campo democrático. Só que trazia de uma forma muito genérica: o currículo é ideológico, é preciso disputar o currículo, mas ele nunca chegava na questão étnico-racial. Então eu levei até a questão étnico-racial (ROMÃO, 2018, s.p.).

O currículo é campo de disputa. Pelo exposto acima, não há dúvidas sobre essa premissa. A transparência com que os membros do NEN enxergavam essa afirmação os levou a eleger o currículo como eixo de ação da entidade e um dos campos de intervenção na RME: ação do

⁶⁸ Em Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, Louis Althusser discorre sobre oito elementos que operam como disseminadores das ideias do Estado, dentre eles a escola. Considera que a escola ensina para criar e manter a submissão dos futuros trabalhadores à ordem estabelecida e demais saberes que lhes seriam úteis para o desempenho de suas funções. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideologicos-do-estado.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

Movimento Negro na estruturação de políticas públicas⁶⁹. A escolha de uma frente de ação dos militantes NEN os colocavam em alinhamento com o teórico Amílcar Cabral, natural de Guiné-Bissau, e revolucionário na coragem, engajamento e entendimento que este comportamento de alinhamento de metas e a resistência eram atos políticos diante do colonialismo “porque então as ideias que estão na cabeça dessas pessoas avançam, desenvolvem-se e servem cada dia mais para realizar o objetivo que temos em vista” (CABRAL, 1974, p. 6). Colonialismo que deteriora a humanidade de seus disseminadores e faz do colonizado, aquele que sofre com as consequências de ações que não foram suas, vítima duas vezes: pela pilhagem (econômica e cultural) e desumanização (CÉSAIRE, 2010). “Falam-me de progresso, de ‘realizações’, de enfermidades curadas, de níveis de vida acima deles mesmos. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas delas mesmas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas” (CÉSAIRE, 2010, p. 32).

Os integrantes do NEN, em seu projeto de enfrentamento à colonialidade e de base afrodiaspórica, primavam por garantir “o direito a saber-se” (ARROYO, 2020, p. 261) dos estudantes negros, tirando da sombra e dando cores e contornos para suas trajetórias e saberes, de forma respeitosa e não depreciativa. Assim, abre-se caminho para a reconfiguração das relações raciais no país, por meio de uma educação mais equânime. Neste sentido, o currículo traz a perspectiva do “direito de memória”

Um território não apenas de disputa pelo lugar da memória, mas de que memórias merecem ocupar esse território. Essa disputa se torna cada vez mais tensa com a entrada na escola dos coletivos cujas identidades merecem apenas um dia, foram inferiorizadas, marginalizadas da memória nacional, da história. O currículo passa a ser o território de disputa pelo reconhecimento e legitimidade de outras memórias, outras histórias a relembrar. A reconhecer como legítimas (ARROYO, 202, p. 291).

⁶⁹ Política pública compreendida como uma ação do Estado, visando atender uma demanda de um determinado grupo, para melhoria de sua condição de vida. Para que reivindicações sociais se transformem em políticas públicas, algumas etapas são necessárias, quais sejam: “diagnóstico do problema, formação da agenda, análise de alternativas, tomada de decisão, desenho e institucionalização da política, estruturação da governança e gestão, alocação e gestão de recursos orçamentários e financeiros, operação, monitoramento e avaliação.” (BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Política pública em dez passos**. – Brasília: Secretaria-Geral de Controle Externo (Segecex); Secretaria de Orientação, Métodos, Informações e Inteligência para o CE e o Combate à Corrupção (Soma), 2021. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/1E/D0/D4/DF/12F99710D5C6CE87F18818A8/Politica%20Publica%20em%20Dez%20Passos_web.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

No cenário em estudo, o campo de política pública é a educação, chamada de política educacional. Necessita de um planejamento educacional, nas três esferas (federal, estadual e municipal), voltado para os sistemas e redes de ensino. (BRUEL, 2012).

É extensa a produção sobre currículo na academia, inclusive com a constituição de um campo específico para seu estudo⁷⁰. Falar de currículo provoca ambivalências, na medida em que o tema é simples e complexo ao mesmo tempo, como faces de uma mesma moeda. Currículo diz respeito ao que se coloca como legítimo para ser ensinado e aprendido nas escolas, desempenhando função reguladora e estruturante da escolarização (SACRISTÁN, 2013). Há sentidos e jogos de poder implícitos nessa construção do fazer curricular, de maneiras que determinados conteúdos são aceitos, legitimados e outros desconsiderados, menosprezados. Por isso, a centralidade do currículo é reconhecida na admissão de que ele manifesta as intencionalidades das instituições de ensino acerca do que concebe como sociedade, de qual sociedade deseja formar e ancorada em quais valores culturais. “Por meio deste projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc” (SACRISTÁN, 2013, p. 24) em disputa por manutenção ou ruptura de culturas políticas.

A complexidade do currículo advém dos inúmeros fatores que precisam ser considerados em sua análise e estruturação, bem como os jogos de poder contidos nesse processo. Aqueles que conseguem impor seu discurso ao currículo, o fazem em um cenário em que as forças dos grupos na disputa pelo protagonismo não são de mesma intensidade. Além disso, o currículo é produto e produtor de cultura, pois emerge de uma determinada forma de ver e pensar o mundo, bem como contribui para que esta forma ganhe contornos e seja reforçada ou apagada.

Como face do colonialismo, o currículo é veículo de reforço da dimensão que “o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento dos outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 12). Neste sentido, para que uns desfrutem do direito à memória, outras trajetórias precisam ser silenciadas, para que uns desfrutem da condição normativa, outros não podem se dissociar de seu pertencimento racial.

⁷⁰ “Teoria do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria do Currículo [...]. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17-18).

Só a mobilização torna possível reduzir a diferença na potência das forças envolvidas nas disputas curriculares e foi dessa forma que o Movimento Negro agiu (e age), em prol de transformações nos currículos e na realidade escolar.

O currículo convoca e agrega diversos conceitos para que seja possível defini-lo e analisá-lo. Especialmente quando observado na perspectiva racial, o currículo se pronuncia nas ausências, silenciamentos e escolhas, carregadas de intencionalidades (SILVA, 2010), que performam disputas por memória. Já mencionei que está permeado de jogos de poder e é produtor e produto de cultura. “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2010, p. 150). Além disso, a cultura também está imbrincada nas análises sobre o currículo, pois ele também é “espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006, p. 288). Currículo é texto, mas extrapola essa dimensão para através da hibridização, circunscrita em práticas escolares, assumir novas formas culturais, potencializadoras de conhecimento.

O direito de ter, nos espaços escolares, os saberes do povo negro, suas vivências e cultura na constituição de uma identidade, pautada na diferença ou multiracialidade, conforme proposto teoricamente pelo NEN, era a meta a ser atingida.

A cultura é constitutiva e central no desenvolvimento de práticas sociais. Ela sinaliza os sentidos atribuídos aos sistemas de representação que nos cercam. Como alerta Stuart Hall (2003), vivemos em um período cujas fronteiras nacionais não sobrepõem o alargamento das relações humanas, alimentadas pelos processos decorrentes da globalização e avanços tecnológicos. Por isso, não é possível falar em cultura no singular, pois estão em processo de hibridização. O fato de diferentes culturas contarem com elementos diversos, não faz com que se levante a inocente, ou premeditada ideia de que convivem em harmonia, como apontavam os defensores da democracia racial, no caso brasileiro. As culturas abrigam tensões e não são rígidas, pois se alimentam das interrelações e forjam identidades.

As identidades são elaboradas a partir da diferença (SILVA, 2014). Portanto, as identidades são também aquilo que deixam de ser, estabelecendo relação de dependência com a diferença, em ativa dinâmica de alimentação. Em outras palavras, o currículo alimenta “o não ser como fundamento do ser”, performando mortes físicas e simbólicas, pela necropolítica e pelo epistemicídio (CARNEIRO, 2005) da população negra brasileira. Seguir apontando diferenças, mas sem fazer delas instrumentos de hierarquização dos sujeitos, é propiciar espaço para relações raciais mais saudáveis, enfrentando os efeitos contemporâneos dos mais de três séculos de

escravidão brasileira, entendida como a longa duração de um “passado que não passa” (DOSSE, 2012).

4.1 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS E O CURRÍCULO A PARTIR DA LEI MUNICIPAL 4.446/94

Para ampliar o horizonte de análise recuo cerca de uma década frente ao recorte temporal desta tese. A intenção é mapear as condições que tornaram possível a inclusão da Lei Municipal 4.446/94, nos currículos das escolas da RME da Ilha de Santa Catarina. O cenário político, a partir de meados da década de 1980, estava profundamente mergulhado no contexto de redemocratização e avanço de políticas neoliberais sobre a educação⁷¹. Em que pese o parcial avanço do movimento das Diretas já, a efervescência provocada pelo pluripartidarismo e volta dos civis ao governo federal ensejava, na população brasileira, a esperança de tempos mais participativos.

Em Florianópolis, a primeira eleição pós-ditadura ocorreu em 1985 e levou à chefia do executivo municipal Edson Andrino, filiado ao PMDB, em uma aliança de oposição, que contava com a participação do PT. O candidato foi eleito com expressiva votação, aproximando-se da metade dos votos válidos. É preciso rememorar que, antes dele, a prefeitura da capital era ocupada por políticos indicados, portanto, aliados ao regime militar (COSTA, 2001). Segundo edições do jornal O Estado, de janeiro de 1986, o prefeito, eleito democraticamente, tinha à sua frente o desafio substancial de corresponder às expectativas dos eleitores, em um cenário de cofres vazios e grandes demandas.

No que diz respeito à educação, o governo Andrino desmembrou a então Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), conferindo autonomia para a pasta em destaque neste estudo. Desta forma, rompia com a estrutura que ligava oficialmente educação e saúde desde a Era Vargas, num prenúncio de que as transformações poderiam ir além das formalidades.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) contava com uma estrutura modesta, composta de uma parte centralizada de administração e por unidades de creches, escolas isoladas, escolas desdobradas e escolas básicas. Não é possível precisar em documentos sua gênese, mas em 1958, o volume de decretos, regulamentando a situação de diversas unidades educativas e conferindo à

⁷¹ Sugiro acessar Brzezinski (2014), Melgarejo (2017), um livro e uma dissertação que abordam o avanço do privado e do capital neoliberal no Brasil e, mais especificamente, no cenário educacional florianopolitano.

municipalidade a responsabilidade pelo financiamento e gerenciamento, é um indicativo de sua estruturação (CABRAL, 2004). Nas duas décadas seguintes, iniciou e ampliou seu atendimento na Educação Infantil e a primeira turma de 5ª série foi ofertada em 1971, na Escola Básica Municipal Osmar Cunha, localizada no norte da cidade (COSTA, 2001).

Neste caminho, a secretária de educação declarou situação de calamidade, diante dos índices de evasão, repetência e condições estruturais das escolas e creches do município. A publicação de um documento, chamado *Primeiros Cem Dias da Nova Secretaria Municipal de Educação* (COSTA, 2001), destacava a necessidade da revisão dos conteúdos programáticos e da adequação dos currículos à realidade experimentada por professores e estudantes, no ambiente escolar. Além disso, frisava que este processo deveria ter a participação do professorado, acompanhando a tendência de democratização dos debates, vivenciados pela Constituinte para a Carta Magna de 1988.

Passada a fase diagnóstica, por volta de 1987, a gestão lançou mão do *Projeto Séries de Ensino*, para lidar com a necessidade de “repensar o primeiro grau do município, propondo espaço de debate” (COSTA 2001, p. 13). No que diz respeito aos conteúdos de História⁷², o documento era apresentado aos professores da área da seguinte forma

A história deve estabelecer reflexões entre o passado e o presente, dar importância à ação organizada, sistemática e articulada dos movimentos históricos, esclarecendo os interesses de grupos e classes.

A ciência histórica não deve priorizar a evolução dos fatos temporalmente organizados assim como a valorização dos feitos produzidos pelos “heróis”. A prioridade desta ciência é analisar as mudanças e a participação dos homens nesta tarefa de transformação da sociedade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª séries, Florianópolis, 1991 *apud* COSTA, 2001, p. 65).

Embora tenham acontecido debates pedagógicos com os professores, ao longo do governo Andrino (1986-1989), e o documento final expresse as tendências das discussões acadêmicas sobre currículo vigentes, a proposta lançada no governo seguinte, em 1991, apresenta descompasso entre teoria e prática. A publicação conteve-se em listar conteúdos programáticos, para serem abordados de 1ª a 8ª séries, prevendo uma incursão da história dos estudantes à história geral, de forma

⁷² José Fernandes Costa (2001) observa que a Lei Federal 5692/71, criada durante a Ditadura Militar, agrupava os conteúdos de História com os de Geografia, em Estudos Sociais. Embora, na prática, as disciplinas tivessem professores e horários diferentes na grade de horários de aulas.

gradativa, série a série. Na segunda metade do percurso escolar estavam concentrados os conteúdos acerca da história brasileira e história geral.

Infelizmente, o documento de 1991 não está mais disponível, nem mesmo no acervo da biblioteca central da Rede Municipal de Educação, local de referência de documentação e pesquisa da SME. Tal situação denota descuido com a história da educação do município e impede que pesquisadores e professores se aprofundem em análises. Na verdade, é “impossível garantir convenientemente acesso a algo que não se controla, não se conserva, não se conhece, não se compreende” (GONÇALVES, 2013, p. 282). Mesmo sem poder consultar o documento, resalto sua importância como elemento de transição e mergulho nas tendências educacionais dos anos 80, conservadas na década seguinte.

Conforme já demarcado na tese, no pleito de 1992, temos a vitória da Frente Popular para prefeitura de Florianópolis, acompanhada da eleição do vereador Márcio de Souza e com ele na Câmara se deu a aprovação da Lei Municipal 4.446/94. Neste cenário que o NEN se via com o desafio de implementar a legislação. Analisando esse contexto, Joana Célia (2019) avalia

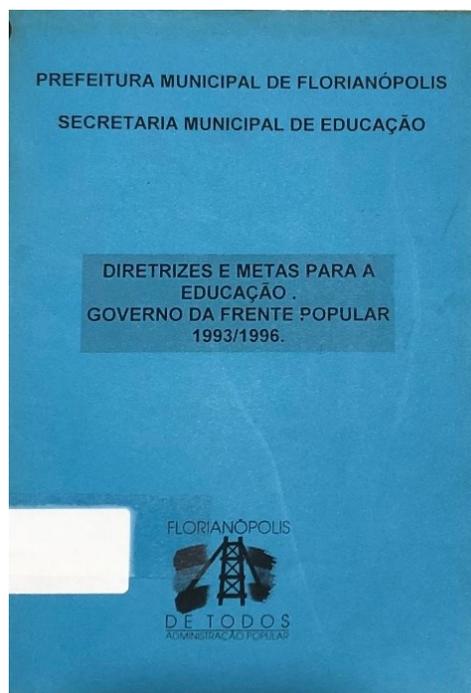
Olha, não dá para falar isso sem lembrar que nos anos 90, a Prefeitura de Florianópolis teve uma gestão que foi da Frente Brasil Popular. A Frente Brasil Popular, que era um conjunto de partidos: PT, PPS, PDT... e de esquerda. Essa composição quando ganha a prefeitura, uma das estratégias para a formulação da política nas prefeituras do PT sempre foi a ideia da construção de um processo de reestruturação curricular. Então isso fazia parte dos debates internos do PT. Então na década de 90, o NEN vai integrar, de algum modo, essa reestruturação curricular e veja aí, num período em que a gente tinha a lei municipal e tínhamos um vereador, integrante e fundador do NEN. Então essa relação Movimento Negro e atuação dos seus membros no partido político, também faz uma diferença porque, veja, e aí eu acho que é importante perceber isso assim: o quanto o partido político também ganhou com os membros negros do NEN na sua composição e na sua formulação (PASSOS, 2019, s.p.).

Joana concebe que a presença de sujeitos subalternos em espaços de poder e decisão influenciou positivamente a política progressista da prefeitura, no governo de Sérgio Grandó. Um vultoso esforço foi feito para que novos rumos fossem dados à política educacional da cidade e a inclusão de conteúdos de história afro-brasileira foi viabilizada, pela presença e ação marcante do NEN.

Com a confirmação de sua vitória nas eleições de 1992, a Frente Popular organizou-se de modo a realizar diagnóstico da condição dos setores que compunham a prefeitura e quais os caminhos que a administração municipal deveria trilhar em seu governo, antes mesmo da posse, em janeiro do ano subsequente.

Na educação, este mapeamento recebeu o nome de *Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular* e envolveu um conjunto de educadores, com pensamento em diálogo com a gestão que se preparava para governar a cidade. Nenhum deles fazia parte do programa de educação do NEN, mas duas integrantes compuseram os quadros da entidade⁷³. Quatro grandes diretrizes foram elencadas: “democratização da gestão, democratização do acesso, política de educação de jovens e adultos e uma nova qualidade de ensino”, para a construção de uma “Escola Pública libertadora, democrática, unitária e transformadora” (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 5). Neste documento há o mapeamento da educação do município, considerando docentes, discentes, índices educacionais, políticas salariais, dentre outros aspectos. A avaliação era de que a Secretaria Municipal de Educação operava com estrutura inferior à necessária e tinha em seus quadros mais professores substitutos do que efetivos, fator que traria prejuízo ao projeto de ação que se desenhava. Por outra via, também foi solicitado, às gestões das escolas, que enviassem relatos das dificuldades encontradas e como pensavam e organizavam o trabalho pedagógico (CORD, 2000).

Figura 3 - Capa do livreto das “Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular”.



Fonte: Acervo da biblioteca da Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza.

⁷³ Sônia M. Cachoeira e Vânia Beatriz Monteiro da Silva fizeram parte dos quadros do NEN. Não foi possível localizar o período preciso em que estiveram vinculadas à entidade. Todavia é possível supor que suas contribuições, durante a elaboração das Diretrizes e Metas, caminhavam ao encontro dos posicionamentos do NEN sobre educação.

Iniciada a gestão de Sérgio Grando, foi desencadeado o Movimento de Reorientação Curricular (MRC), entre 1994 e 1996, que creditava importante significado às três palavras que compunham seu nome

Movimento implicaria: várias ações simultâneas; participação ativa e criativa dos segmentos envolvidos no processo coletivo; garantia de espaço para a reflexão dialética, em contraposição ao caráter linear; compreensão das relações entre os segmentos envolvidos como relações dinâmicas, contraditórias, conflituosas, processuais, portanto históricas, em busca da superação da escola existente e criação da escola que se quer; apropriação crítica do conhecimento; e movimento (em espiral) entre a teoria e a prática - a reflexão circulando entre ambas as dimensões, exigindo transformações teóricas e práticas em graus cada vez mais complexos.

O termo **Reorientação** foi utilizado por: significar a contraposição entre a escola existente e a que se quer; implicar na identificação e compreensão das teorias e concepções que norteiam a prática e, a partir dessa compreensão, rumar à reflexão, à busca e apropriação da nova práxis; exigir fundamentação em matrizes teóricas que garantiriam a base sociológica para a visão das diversas áreas do conhecimento.

E, por último, **Curricular** porque sugere um novo olhar sobre o currículo, à luz das matrizes teóricas Histórico-Críticas. Este termo abrange concepções sobre o processo de conhecimento, métodos, técnicas, materiais pedagógicos, conteúdos, condições de trabalho, relações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos, planejamento, avaliação e administração da política educacional (CORD, 2000, p. 36).

A coletividade era a base da gestão, sendo assim, convocar os professores para debater e formular uma nova proposta curricular configurava muito mais que uma tendência de envolver o corpo docente, na estruturação de documentos normativos. A concepção de **Movimento** defendida reservava crítica à linearidade dos desencadeamentos dos acontecimentos e entendia o diálogo como a possibilidade de idas e vindas do pensamento e da construção do saber, por meio da dialética. A **Reorientação** trazia consigo a necessidade de conhecer a escola vigente para poder criticá-la e então rumar à escola que se desejava construir e vivenciar, com novas interações e concepções balizadoras. Essa nova escola, fruto do movimento de repensar e criticar, precisava de um **Currículo** que fosse capaz de sistematizar esses anseios, bem como viabilizar o diálogo para a promoção da escola que se almejava. Neste sentido

A Secretaria Municipal de Educação, a partir de suas diretrizes e metas, direcionou seu trabalho para a qualificação e democratização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para dar conta deste propósito, vem animando a todos os segmentos envolvidos no processo político-pedagógico, tomando como referência os marcos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja fonte é o Materialismo Histórico-Dialético (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 10).

A Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis: “Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular” (1996) foi gradativamente construída, ao longo do MRC.

Figura 4 - Capa da Proposta Curricular “Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular”.



Fonte: Imagem da autora a partir de livro do acervo da biblioteca da Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa.

Foi sustentada teoricamente pela Pedagogia Histórico-Crítica, cujo representante principal adotado no documento foi Demerval Saviani (1994, p. 91), que definiu sua proposição como “o empenho de compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão de Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais para a existência humana.” A estruturação desse viés de pensamento é marcada pelos diálogos entre o autor e seus orientandos de pós-graduação, na PUC-São Paulo, ao final da década de 1970, com intuito de construir a crítica – para superar – aos modelos de análise⁷⁴

⁷⁴ Para Demerval Saviani (1984, p. 19-20), era preciso superar as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. De forma resumida, o autor as compreendia do seguinte modo: “o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema

da educação em voga, pois, na concepção do grupo, já não mais davam conta de compreender o cenário político-educacional, que se configurava com a transição para a redemocratização no Brasil e o avanço dos efeitos do capitalismo na sociedade.

Os modelos não críticos concebiam pedagogias que fracassaram na tentativa de superar a marginalidade dos estudantes. Centralizar as ações pedagógicas somente no professor, preparação do meio para inspirar o estudante, bem como burocratizar o ambiente escolar, mostraram-se caminhos ineficazes em promover o interesse e a aprendizagem significativa (SAVIANI, 1984).

Alinhada com seu pensamento, a SME indicava que

A Proposta Curricular, na afirmação de suas bases teórico-metodológicas, portanto orienta o Projeto Político Pedagógico a partir do pressuposto fundamental da concreticidade do aluno, tendo sempre presente a necessidade de categorias e conceitos para uma análise sócio-histórica que subsidie as decisões sobre cada ato educativo, sobre cada escolha de conteúdo e forma, sobre a definição de processos avaliativos, etc., enfim sobre as decisões tomadas pelo coletivo da Escola.

O ser humano, o sujeito, o aluno concreto é uma síntese de múltiplas determinações sociais (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 14).

Compreender o estudante como “síntese de múltiplas determinações sociais” é entendê-lo em interações culturais. Tais conexões entre os sujeitos se dão no espaço-tempo do currículo com a adição de seus pertencimentos raciais, de classe e culturais (MACEDO, 2006). São esses pertencimentos multirraciais que o NEN defendia ser necessário estar nas propostas curriculares, ao longo do tempo, no município de Florianópolis.

Não se pode perder de vista o cenário nacional, pois o Brasil passava por uma reformulação em suas leis educacionais, em processo contemporâneo ao MRC na capital catarinense. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em face da redemocratização, entidades ligadas à educação promoveram seminários, encontros e debates em torno dos projetos que julgavam

social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo eu as denominei de “teorias não-críticas”. Inversamente, as teorias do segundo grupo [...] são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivas. [...] Tais autores consideram que a escola tinha, nas suas origens, uma função equalizadora. Entretanto, atualmente ela se torna cada vez mais minadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”.

pertinentes para serem incorporados ao texto, que seria apreciado pelo Congresso Nacional. Entre estruturações coletivas, idas, vindas e manobras regimentais, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, foi sancionado, incorporando premissa de que a sociedade brasileira era monocultural, formada da fusão da cultura portuguesa, indígena e africana, que havia dado origem ao povo brasileiro (RODRIGUES, 2005). A nova legislação substituiu a Lei n. 5.692/71, concebida durante o período militar.

O texto trouxe conquistas, todavia, seu contorno universalista, escamoteou a mobilização e reivindicação do Movimento Negro⁷⁵ e manteve as desigualdades entre brancos e negros no cenário educacional. Lucimar Rosa Dias (2005), ao analisar as propostas de texto da LDBEN e sua relação com discursos sobre raça, sinaliza que apenas uma proposta trazia o debate sobre raça em referência à comunidade negra brasileira. O texto propunha que, na formulação dos currículos, “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro” (DIAS, p. 56). No texto aprovado firmou-se que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Em consonância com a análise da pesquisadora, firmo que o caráter irrisório da abordagem sobre a população negra, na LDBEN, alimentou o mito da democracia racial e permitiu que não houvesse mudanças substanciais, no chão da escola. Acrescento que o silenciamento sobre o tema configurou um ato de racismo, como avalia Grada Kilomba (2019, p. 38, grifo da autora), pois

[...] no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter. Tal separação é definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como *branca*.

A convivência do Estado, no processo de invisibilização das demandas trazidas pelo Movimento Negro, configurou um ato de profunda violência com cada criança, jovem, adulto e idoso que ocupava os bancos escolares.

⁷⁵ Lucimar Rosa Dias (2005) retoma a mobilização do Movimento Negro em cenário contemporâneo aos debates da LDBEN. A autora discorre sobre as ações durante o Centenário da Abolição (1988), os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares (1995) e a marcação da necessidade de políticas públicas educacionais de combate ao racismo. Além disso, a autora mapeia a presença das questões raciais nas propostas de LDBEN construídas até a aprovação do texto final e enuncia o texto final como frustrante às aspirações das entidades do Movimento Negro.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) confere aos protestos e à mobilização, de entidades diversas dos movimentos sociais, a função de introjetar, sobre pressão, nos meios acadêmicos e na estrutura estatal, as questões latentes ignoradas por estes

É assim que se estabelecem políticas educacionais de interesse das populações postas à margem, em virtude das estruturas excludentes admitidas pela sociedade. Por exemplo, o movimento dos negros estadunidenses por direitos civis, nos anos 1960, pressionou para a introdução nas universidades, não só dos “Black Studies”, mas também de outros estudos étnicos, além dos estudos de gênero. [...] Nossa experiência no Brasil é semelhante, pois a introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas [...] tem sua origem nos movimentos negros e indígenas (SILVA, 2011, p. 128).

Este espaço de marginalidade, trazido pela pesquisadora Petronilha, foi ressignificado pelo NEN que, na ação militante, fez da opressão alimento da luta e da resistência (KILOMBA, 2019). Em Florianópolis, a Lei 4.446/94 respaldou a presença do NEN no MRC sem, contudo, romantizar que tenha ocorrido sem entraves. Neste sentido, “de um lado, a maximização da importância dos mecanismos de controle formais via currículo dificulta a utilização de espaços resistência. De outro, a autonominação da resistência dificulta a percepção da complexidade do processo político” (MACEDO, 2006).

Os militantes, neste movimento de questionamento do currículo, questionavam de forma ampla

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 50).

A rigor, o que estava em jogo era o direito de ser lembrado e de contar essas memórias. Construir-se coletivamente, como seres pertencentes a um grupo, a um coletivo, necessariamente envolve a memória e o poder que esta exerce sobre a identidade de um grupo. As lembranças “nos permitem afirmar que, na realidade, nunca estamos sozinhos” (RICOEUR, 2007, p. 131). A dimensão de pertencimento é constitutiva de crianças e adolescentes e a escola tem grande peso neste processo.

A ação propositiva da entidade garantiu que um tópico, sobre os conteúdos afro-brasileiros, fosse incluído no texto da proposta, alocado na disciplina História, sendo subtítulo do que a SME apresentou como “...Para Produzir a Mudança” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 82-83). A Lei também trazia a compreensão de que era preciso repensar os caminhos e a história crítica foi

escolhida como meio de fazê-lo. Assim, observamos aproximação entre a legislação e o currículo que foi formulado, durante o governo da Frente Popular.

Chama atenção que, embora compartilhasse com Geografia e Estudos Sociais a responsabilidade de trazer os conteúdos afro-brasileiros, foi no âmbito da disciplina História que o debate foi concentrado. No Brasil, o ensino de História, como saber escolar, constitui-se ferramenta, constantemente mobilizada pelo Estado, com objetivo de disseminar elementos para a construção da identidade que pretendiam formar e valores que desejavam disseminar (BITTENCOURT, 2003). A construção de manuais pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – IHGB e pelo Colégio Dom Pedro é elemento materializador dos saberes que eram considerados legítimos para fazerem parte dos currículos (FONSECA, 2006), haja vista seu caráter histórico de produto e de produtor de cultura, como já elencado nesta seção. Assim, no texto final da Proposta, fruto da MRC, estava explícito o compromisso de trazer para as escolas a história que não se furta em

[...] considerar as experiências dos educandos também sugere que o professor se entenda como mediador no processo de ensino-aprendizagem. O profissional da educação, como um todo, não pode ser mero repassador do conhecimento historicamente produzido, nem o aluno mero depositário. Há que se levar o aluno a perceber a história como produção das relações humanas, bem como criar condições para que este possa tanto se ver na história como nela intervir, visando a melhoria na sua qualidade de vida (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 80-81).

A Proposta Curricular trouxe crítica à história factual, presa a uma linearidade eurocêntrica, exaltadora de heróis e fatos históricos. Mostrou também a necessidade de superação do nacionalismo, típico do regime militar, diante das transformações que o ensino de história requeria, naquele contexto. Afinal, “para além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos do conjunto da sociedade, sejam de classe, de etnia, de gênero, de religião, de região” (BITTENCOURT, 2003, p. 48). Cabe considerar que o ensino de História no Brasil, ao longo de sua trajetória como saber escolar, é marcado por intenções bem definidas do Estado e pensá-lo de modo mais plural contribui para uma sociedade que se compreenda responsável pela perpetuação de desigualdades das mais diversas naturezas. Neste sentido, pode-se balizar que o ensino de História não é neutro e converge para a sociedade que se objetiva construir por meio de políticas públicas educacionais que são traduzidas em conteúdos que, por sua vez, dialogam com docentes que carregam suas experiências de vida. O resultado desta equação elaborada caminha para fazer da escola espelho da sociedade onde está inserida.

Ademais, o documento firmava sua crítica “sobre a proposta de hierarquização do trabalho acadêmico, onde o lugar de ciência, da produção do conhecimento fica restrita à universidade” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 80). A universidade não imprime um monopólio de conhecimento, pois há especificidades do cotidiano, no chão da escola, fruto da intersecção entre História e Educação, somada às interferências advindas de fora do espaço escolar. Nesta complexidade, diversas temporalidades, estudantes e docentes transformam-se em produtores de conhecimento, distinto daqueles dos produzidos e disseminados pela universidade (SILVA, 2019).

4.1.1 Os conteúdos afro-brasileiros em história

Construir uma nova proposta curricular passa pelo esforço brutal de estranharmos as práticas cotidianas, a memória consagrada, transformada em representações históricas, pois a eficácia da dominação se encontra na nossa incapacidade para pensar além do estabelecido, dado (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 83).

A Proposta Curricular explicitou a necessidade de a SME contemplar a Lei Municipal 4.446/94⁷⁶. Além disso, admitiu a necessidade de suporte para fazê-lo, contando “com a assessoria NEN e o Grupo de Trabalho sobre Educação e Desigualdades Raciais da FAED/UDESC” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 82). De acordo com o coordenador da área de História, em 1995, professor José Fernandes Costa⁷⁷, integrantes do NEN fizeram contato para informar da aprovação da lei, de modo que

Diante do que para mim era novidade, mas considerando a relevância e necessidade de contemplar o assunto, solicitei que o NEN produzisse um texto para incluirmos na nova proposta curricular. Mas, para o grupo também era novidade o que fazíamos e retornaram, alguns dias depois, com uma lista, bem grande, por sinal, de personalidades negras, para incluirmos na proposta. Então fizemos uma nova reunião, expomos da necessidade de reorientar o currículo, desfocando de efemérides e fatos tradicionais, e que havia necessidade de produção de um outro texto, onde não se fizesse simplesmente a inclusão de nomes de afro-brasileiros. Mais algumas semanas e o NEN apresentou o texto, que foi

⁷⁶ Mesmo sem estar no conteúdo da Lei 4.446/94, o texto da Proposta Curricular contém uma discussão sobre a Cultura e História das Religiões, disciplina facultativa na RME e por isso não oferecido em todas as unidades educativas. No documento, consta que seu objetivo era “em vez de ser lugar para pregação religiosa e/ou estudo desta ou daquela doutrina religiosa, busque levar os alunos a compreenderem o significado do fenômeno religioso enquanto uma produção cultural e contextualização histórica, enfatizando a influência que o mesmo, através dos tempos, imprimiu e imprime na vida individual e social.” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 47-48). Os conteúdos circulavam entre a cultura popular e as religiões de matriz africana, na 7ª série. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

⁷⁷ José optou por fazer um breve relato por escrito. A conversa informal sobre o tema surgiu de um encontro, não combinado, no Centro de Formação Continuada da Prefeitura, no ano corrente, quando me perguntou sobre o andamento da pesquisa. Diante de uma convivência de cinco anos de atuação, no mesmo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, combinamos o envio sobre este aspecto pontual via WhatsApp, realizado dia 5 de junho de 2023.

integralmente incluído na proposta aprovada e publicada em 1996. Terminou a gestão e perdemos o controle do que seria feito com tudo aquilo (COSTA, 2023).

Diante da contribuição de meu colega de formação, é possível analisar alguns aspectos. O primeiro diz respeito à confirmação de que foi o NEN a tomar a iniciativa de diálogo para inserção da temática na proposta. Mesmo com a lei aprovada e explicitando a competência do Movimento Negro para dar suporte teórico, isso não ocorreu por parte da gestão municipal, recaindo sobre o NEN a responsabilidade de fazê-lo

O Márcio se elegeu na primeira gestão da Frente Popular, a professora Doroty, secretária de educação, estava fazendo um movimento significativo na educação pública, com esse movimento que é o da reorientação curricular, nós reivindicamos entrar neste movimento, nós não fomos convidados, nós nos convidamos a participar deste movimento (ROMÃO, 2018, s.p.).

O segundo aspecto aponta o desconhecimento sobre a temática, mas a garantia de abertura ao diálogo e a delegação de tarefas, como indícios de que a gestão não ofereceu resistência durante o MRC. Todavia, a ausência de maior envolvimento nesse processo levanta certa suspeição sobre o envolvimento da SME, em saber mais sobre a temática

[...] não fomos compreendidos por todos, mas a professora entendeu que sim, nós éramos do mesmo partido e nós tínhamos uma presença muito significativa nos debates partidários da cidade e então ela nos deu créditos e além do que, tinha um parlamentar negro, que era uma coisa inédita, a lei que nos amparava, a lei era dele e nós então começamos a fazer esta ação para dentro do município (ROMÃO, 2018, s.p.).

O terceiro aspecto chama a atenção para o fato de que os integrantes do NEN tenham apresentado apenas uma lista de personalidades negras para serem incluídas no texto da Proposta Curricular. Tal possibilidade infere que o colonialismo é um peso difícil de sair dos ombros, inclusive daqueles que o combatem, mas também provoca dúvida, diante da contribuição de Jeruse Romão (2018), ao afirmar que “queria que os professores e as redes compreendessem que havia uma epistemologia para trabalhar com aquilo, que não se tratava de reproduzir também um modo didático, um modo teórico branco centrado e que, para isso, era preciso que eles conhecessem esse pensamento.”

Discussões sobre as limitações teórico-metodológicas das legislações para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e para a EREER são pertinentes, na medida em que fórmulas refutadas são empregadas para superá-las. Críticas de mesmo teor serão elaboradas em face da Lei Federal 10639/94, que será abordada em breve no capítulo, em relação à proposição do ensino com contornos de história da África idealizada, sob parâmetros de aferição de civilidade,

ancestral; os anacronismos ignorados na associação direta entre Palmares e as atuais comunidades remanescentes de quilombo e o emprego de datas celebrativas (20 de Novembro). (ABREU; MATTOS, 2008). A luta por avanços não está isenta de retrocessos, que podem coexistir, de escolhas equivocadas e, especialmente, de escolhas possíveis.

O indício de que o texto apresentado pelo NEN à proposta pôde ser reelaborado, sem que a gestão o ignorasse de primeira, é outro aspecto a se considerar na fala de José. Neste sentido, Jeruse Romão (2022) apontou

A gente já tá ali naquele caderninho, nós já aparecemos ali na área da História. Porque a rede começa a se movimentar e a gente começa a se meter e algumas áreas não deram muita bola para a gente, mas a História deu, até porque tinha o Paulino⁷⁸ no NEN, mas a tarefa mesmo de sistematizar, acompanhar foi minha. Insistir e tal. E aí eu me lembro que eu chego pra ele e digo: “está acabando o documento, leia aí isso aqui!” E tinham as propostas eram para a História e aí ele leu, revisou, acrescentou, reformulou, enfim, ele atuou ali e a gente conseguiu entrar no movimento de reorganização curricular. Mas sempre assim, uma flexão nossa, não a convite da Rede (ROMÃO, 2022, s.p.).

Jeruse comenta sobre as dinâmicas internas do NEN, para que a Proposta Curricular recebesse um texto considerado adequado pelo grupo. Frisa que a participação neste processo não foi vetada, mas também não aconteceu mediante um convite. Relembra que algumas áreas “não deram muita bola” e essa pode ser uma possível explicação para a ausência da questão racial no texto da área de Geografia.

Chegando ao último aspecto levantado na fala do coordenador da área de História, diz respeito ao fato de que, com o final da gestão, não houve continuidade no trabalho realizado. Esta fala denota a descontinuidade no que deveria ser uma política de Estado para a educação, uma política pública que deveria ultrapassar as gestões e pensar nos municípios. Todavia, como também mapeado, a educação pública não é imune aos interesses privados, ainda que, conforme Nilma Lino Gomes (2001, p. 90), “a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que um aspecto conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura pedagógica e política”.

O texto proposto pelo NEN carrega uma crítica ao conceito de negro, entendido como sinônimo de escravizado. Mesmo diante da ressignificação promovida pelo Movimento Negro e sendo o NEN, declaradamente, uma entidade que compunha este quadro, ousou trazer este questionamento. Nesta época, os debates teóricos sobre as nomenclaturas, utilizadas para fazerem

⁷⁸ Paulino de Jesus Francisco Cardoso, integrante do NEN, com formação em História e professor da UDESC na época da formulação da Proposta Curricular.

referência à população negra, ganhavam força e foram tema de um congresso⁷⁹ nacional, no início dos anos 2000. Em virtude dos efeitos determinantes do racismo no cotidiano das pessoas identificadas sociologicamente como negras, as denominações adotadas adquirem menor importância.

Os conteúdos listados na Proposta Curricular aparecem divididos em três ciclos, que agrupam três séries cada, em ordem crescente. Cada ciclo foi nomeado e todos estão subdivididos em problemáticas que, por sua vez, trazem possibilidades de conteúdos. Além disso, cada ciclo traz uma listagem de conceitos e habilidades. Interessa aqui pinçar os conteúdos de 5ª a 8ª séries que tenham relação direta com os conteúdos afro-brasileiros, ainda que, por intermédio do professor, houvesse caminhos para o diálogo sobre a temática. Além disso, para cada bloco, foram apresentadas possibilidades metodológicas e de estratégia. Interessante destacar que a 5ª série está alocada com outras duas séries, do que hoje chamamos de anos iniciais do Ensino Fundamental. Por conta disso, farei duas tabelas para melhor organizar e oportunizar ao leitor maior trânsito nas análises

Quadro 3 - Problemáticas e possibilidades de conteúdos afro-brasileiro 2º ciclo (3ª a 5ª séries).

2º Ciclo: Descobrimo a História como Resultado de Múltiplas Relações Sociais		
Problematicando	Possibilidades de Conteúdos	Conceitos a destacar
E aqui onde moramos, quem fez e quem faz a história? A construção da América e do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> - Povos de Santa Catarina: europeus, africanos e nativos americanos. - O escravo negro em Santa Catarina. - As diversas formas de expressão cultural do índio, do europeu e do negro. - Os (des)encontros entre as diferentes culturas: dominação e resistência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo. - Cultura. - Diversidade. - Pluralidade. - Africanos. - Relações Raciais.
Por que os problemas de terra no Brasil e na América Latina?	<ul style="list-style-type: none"> - Civilizações africanas no século XV e XVI (Manicongos, Gana, Ngola, Mali). - O Brasil como conquista europeia e seus impactos sobre africanos, açorianos e nativos. - Os africanos na base econômica e social da colônia e a marginalização na sociedade contemporânea. 	
Primeiros tempos do trabalho no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho escravo de nativos e africanos. 	

⁷⁹ O II Congresso de Pesquisadores Negros, realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, teve como título: De Preto a Afrodescendente: A pesquisa sobre relações raciais no Brasil. Foi o primeiro COPENE que teve oportunidade de participar e o grande homenageado foi Abdias Nascimento. Fonte: <https://abpn.org.br/memorias-copenes/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

2º Ciclo: Descobrimos a História como Resultado de Múltiplas Relações Sociais		
	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho compulsório na Europa e na África (Roma, Egito, França e Angola). - Lutas e territórios africanos e afro-brasileiros. - As elites europeias, traficantes e latifundiárias. - Abolicionismo, imigrantismo e racismo científico. 	
Os pais devem “ajudar” as mães em casa?	<ul style="list-style-type: none"> - Mulheres africanas e afro-brasileiras (Nzinga, Luiza Mahin, Antonieta de Barros, etc). 	

Fonte: Elaboração da autora a partir da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 1996).

Embora as relações em torno dos africanos (e indígenas) escravizados e seus reflexos nas relações de classe brasileiras estejam bem presentes, é notório o esforço em apresentar experiências africanas e afro-brasileiras que transcendem esta perspectiva. A inclusão de trajetórias femininas e do racismo científico inferem a participação ativa do NEN nos debates para esta reformulação curricular. Nota-se a coerência com o texto sobre os conteúdos afro-brasileiros diante do não uso do termo negro.

Quadro 4 - Problemáticas e possibilidades de conteúdos afro-brasileiro 3º ciclo (6 a 8ª séries).

3º Ciclo: Desvelando pela História horizontes de Transformação social		
Problematicando	Possibilidades de Conteúdos	Conceitos a destacar
Do campo para a cidade: nasce a indústria, surge o operário e o patrão.	<ul style="list-style-type: none"> - Negro escravo não interessa mais: capitalistas e movimentos abolicionistas. 	
A sociedade civil precisa se organizar!	<ul style="list-style-type: none"> - A resistência popular à instituição na história: rebeliões negras (Malês, Alfiates, Quilombos). - O almirante negro: em plena República a discriminação continua. - Pan-Africanismo e Movimento Negro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura. - Escravidão/Escravo. - Democracia. - Liberdade. - Igualdade.
O Brasil é um país democrático?	<ul style="list-style-type: none"> - O mito da “democracia racial”. - O racismo cordial nos dias de hoje 	
O mundo é uma “aldeia global”?	<ul style="list-style-type: none"> - Os multiculturalismos. 	

Fonte: Elaboração da autora a partir da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 1996).

O trabalho realizado durante o MRC foi, por certo, um divisor de águas na SME e na história de luta do Movimento Negro local. Os encontros de professores e professoras, periodicamente,

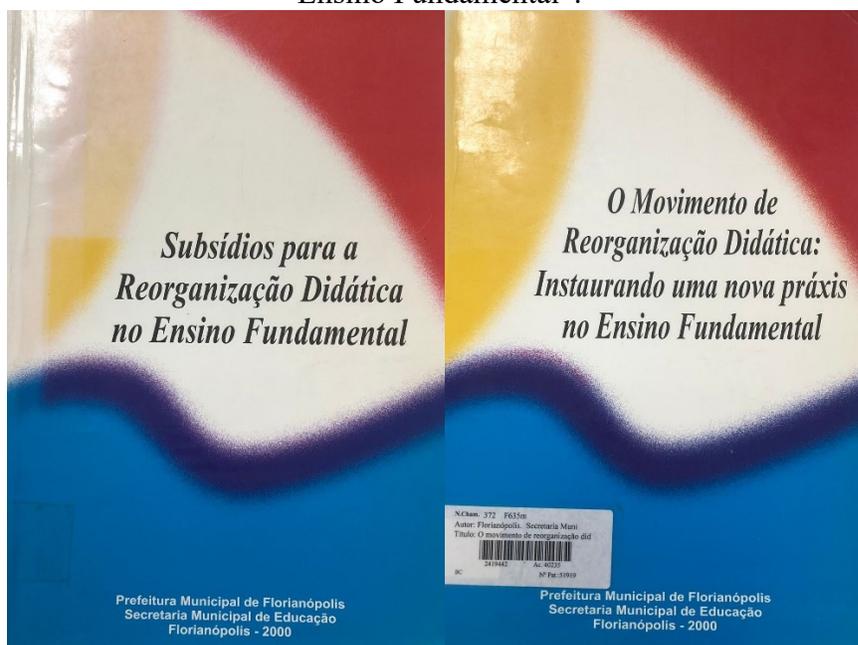
para o desenvolvimento de estudos, culminou na Proposta Curricular de 1996 que, efetivamente, causou mobilização e transformações curriculares sem precedentes na capital catarinense.

As intersecções entre institucionalidade e movimento social, num governo progressista, permitiram a inclusão de aspectos teóricos, metodológicos e de conteúdos que colocaram o negro como sujeito histórico ativo. Ciente do poder de processos semelhantes, Nilma Lino Gomes (2001, p. 91) afirma que “possibilitar diálogos entre as várias visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã”.

Essas discussões estão inseridas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER, como demanda histórica do Movimento Negro. Seu conceito aparece, pela primeira vez, de forma oficial, no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004, escrito pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Neste documento, a pesquisadora afirma que seu objetivo maior é construir relações raciais mais respeitadas e equânimes entre negros e brancos no país, por isso é responsabilidade de todos, dentro e fora das instituições de ensino. Evidentemente, destaca o papel da escola e da construção/efetivação de pedagogias que tenham esse fim, bem como orienta a necessidade de conhecer os mecanismos que emperram este processo. Assim, o ensino de história afro-brasileira, proposto pelo NEN, em Florianópolis e todo seu envolvimento na estruturação da Proposta Curricular é parte desta empreitada e caminha ao encontro da EREER.

No ano 2000, durante o primeiro mandato de Ângela Amin, pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB), a SME lançou dois documentos, resultado de um Movimento de Reorganização Didática (MRD), quais sejam: *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental* e *O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental*; doravante chamados de RD-Subsídios e MRD-nova práxis, respectivamente. Nestes documentos, a gestão fez questão de demarcar que foram fruto dos momentos de capacitação de professores e que seu texto final é dotado de transitoriedade. Estes dois materiais transitaram entre apontamentos teóricos gerais e para as áreas do conhecimento, além de apresentar experiências de unidades educativas, com a intuito primeiro de “apoiar, incentivar e subsidiar o trabalho de produção coletiva das propostas pedagógicas, com vistas à consolidação de uma escola pública gratuita e de qualidade” (FLORIANÓPOLIS, 2000).

Figura 5 - Capas dos documentos “Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental” e “O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental”.



Fonte: Imagem feita pela autora a partir do material constante do acervo da Biblioteca Central da UDESC.

No RD-Subsídios, na introdução dos debates sobre a História, pontuou a intenção de “aprofundar e introduzir questões que não foram trabalhadas” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 118), demarcando a provisoriidade dos documentos e fazendo referência à Proposta Curricular de 1996.

Reafirma o compromisso do ensino de História com a “transformação social, levando os educandos a conhecerem, analisarem e entenderem o seu cotidiano, à realidade que os cerca, conhecendo analisando e entendendo a sua história e a história da sociedade na qual se inserem, bem como tomando conhecimento do processo de produção do conhecimento histórico” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 120). Desta forma, mantém a premissa de uma educação cidadã, pautada na construção de consciência de sujeitos históricos, comprometida com a trajetória dos estudantes e que se distancia da visão utilitarista do conhecimento. Não abandonou a “concepção dialética da história” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 123) e teceu diálogos com a História Nova, através da Escola dos Annales, para indicar que as histórias dos comuns são aspectos do todo, indicando que “torna-se fundamental tecer análises de como as classes subalternas estruturam formas de resistência à ordem hegemônica e ainda se estas produzem rupturas, ou seja, reformas ou se são capazes de transformação mais radical e/ou contundente” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p.

122). Aqui, dialoga com a intensificação do uso de tecnologias, avanços da globalização e de medidas neoliberais em curso, pondo em discussão a necessidade da escola se repensar, sem mais considerar o processo de produção como motor central de todas as relações.

O RD-Subsídios incorpora discussões sobre o método progressivo-regressivo-progressivo⁸⁰, como forma de prover aos docentes uma discussão teórica que traga o extrato do presente para as salas de aula e busque engajar os discentes nas discussões elencadas, desconfigurando o senso comum de que o ensino de história se ocuparia do “simples repasse de informações” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 135).

Outra novidade no documento advém do diálogo estabelecido com a história temática e, a partir dela, se propõe a organização dos conteúdos e de eixos transversais, pautados em categorias elencadas como fundantes na história: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção. A defesa da história temática sustentava que

Quando refletimos sobre a história, as questões que nos movem estão definidas e postas no nosso tempo. É com o propósito de compreendê-las ou enunciar algumas hipóteses para solucioná-las que recuamos ao passado para encontrar suas raízes. Esse exercício é fundamental para que possamos refletir sobre os processos que se desenrolam em torno delas, levando-nos a conhecer e reconhecer caminhos e visões diferentes dos nossos, mas que nos permitem entender as razões que nos levaram a penar desta ou daquela forma. Relativizamos, assim, as nossas certezas e passamos a optar entre as múltiplas possibilidades que se apresentam no enfrentamento do problema a ser resolvido. Deste modo, os processos sociais ganham movimento e perdem a fixidez que lhes é convencionalmente atribuída. As sociedades humanas devem ser estudadas segundo esses impasses e opções, em que os vários sentidos, desejos e possibilidades representam escolhas definidas nos conflitos cotidianos (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 137).

Afirma-se que a história temática é tomada como caminho que “tem por objetivo dar continuidade e ratificar a opção feita no Movimento de Reorganização Curricular 93/96” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 143). Além da dimensão de continuidade dos debates realizados e implementados pela gestão da Frente Popular, o RD-Subsídios faz a opção pela história temática

⁸⁰ “Nesta concepção, destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem as mediações entre o tempo imediato e a memória, que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 134). O documento aponta como referência as reflexões desenvolvidas por José de Souza Martins.

como meio de incorporar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs⁸¹, lançados em 1998, cuja proposição era definir aspectos para serem abordados em território nacional, respeitando as regionalidades. As temáticas africana e afro-brasileira⁸² foram alocadas no “tema transversal” intitulado “Pluralidade Cultural” (PCN, 1998, p. 68). Os temas transversais deveriam perpassar os conteúdos programáticos, ao longo do ano. Em Florianópolis, em que pese a ausência de menção aos PCNs no RD-Subsídios, pode-se inferir que adotou a mesma estrutura da esfera nacional, submetendo a história afro-brasileira ao discernimento dos professores de quando e como mobilizá-los

já que somos todos sujeitos da História, mas também diversos e singulares, temos de conceber que nas categorias gerais de análise estão o caráter étnico-racial e sexual. Isso também está expresso na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei Municipal nº04446/94 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim teremos como possibilidades temáticas que seguem em quadro próprio, com a seguinte orientação:

- Do item 1 a 5, para serem trabalhados sempre que a realidade do cotidiano exigir.
- Os item 7 e 8 deverão ser priorizados frente às exigências e aos estágios de apropriação de conhecimentos dos alunos, na especificidade histórica.

(FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 144)

O quadro abaixo facilita a visualização de como a história afro-brasileira ficou distribuída na proposição

Quadro 5 - Distribuição dos conteúdos afro-brasileiros entre categorias fundantes da História e Conteúdos Programáticos.

Categorias/Eixos	Conteúdos
1. Tempo e Espaço	-
2. Correntes Historiográficas	-
3. Homem enquanto Produto e Produtor da História	-
4. O que é História	-
5. Relações Sociais ao longo da História da Humanidade	-

⁸¹ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.” (PCN, 1998, p. 5) Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/introducao.pdf>. Acesso em 8 jun. 2023.

⁸² Para saber quais foram elencadas e aprofundar esta análise, consultar VIEIRA (2022, p. 47-50) e SOUZA (2001, p. 39-63).

Categorias/Eixos	Conteúdos
6. As Ideologias e as Organizações Políticas	-
7. Movimentos Sociais	Rebeliões de Escravos no Brasil (Palmares)
8. Conteúdos formalmente curriculares	História Geral <ul style="list-style-type: none"> • Legado da Antiguidade: Egito História do Brasil <ul style="list-style-type: none"> • Escravidão • Balaiada • Movimentos Sociais História de Santa Catarina <ul style="list-style-type: none"> • Formação étnica e imigração • Resistências sociais História de Florianópolis <ul style="list-style-type: none"> • Cultura Festas Populares

Fonte: Elaboração da autora a partir dos Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2000).

Nota-se que com a adoção da história temática, desaparecem as indicações de séries em que os conteúdos devem ser abordados, permitindo ao professor levar em consideração a realidade de seus estudantes e de que maneira os conteúdos e eixos podem favorecer a aprendizagem. O documento indica que a supressão de indicação de séries também deseja incentivar trabalhos que entrelacem as disciplinas em projetos comuns, debatidos e organizados coletivamente nas unidades educativas. Ao final dos debates sobre o currículo, há uma lista de referências, divididas por temas⁸³, vídeos e filmes, com breves comentários para o professor.

A flexibilização da inserção de conteúdos afro-brasileiros parece positiva, à primeira vista, pois oportunizaria que os aspectos envolvendo a temática afro pudessem ser mobilizados sempre que possível e necessário, ampliando a discussão sobre. Todavia, sua presença reduzida nos conteúdos que deveriam ser “priorizados” induz que seu debate fique relegado a um segundo plano de importância. Além disso, deslocou para as mãos dos professores a maior responsabilidade sobre o cumprimento da Lei Municipal 4.446/94. De modo semelhante aos PCNs, a temática da história afro-brasileira foi deslocada mais para a margem (MACEDO, 2009), num jogo de faz-de-conta de sua importância impressa nos recém-lançados documentos.

⁸³ O documento fez esforço semelhante ao contido o livro do NEN chamado *O que você pode ler sobre o negro – guia de referências bibliográficas* (1998). Há no RD-Subsídios um tema de referências chamado “Escravidão/Negros/Discriminação” em que os materiais produzidos pelo NEN não foram elencados.

4.2 A REDE MUNICIPAL A PARTIR DA LEI FEDERAL 10.639/03 – ENTRE PROPOSTAS CURRICULARES, ADEQUAÇÕES E MATRIZ DE ERER

A Lei Federal 10.639/03⁸⁴ é promulgada em janeiro de 2003, em um dos primeiros atos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como resultado de uma longínqua caminhada de reivindicação e tensionamento do Movimento Negro. Faz-se imprescindível destacar que não surge como uma lei à parte, mas como alteração na LDBEN, tornando obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Sua normatização veio com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, sustentados pelo Parecer 03/2004⁸⁵, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, também do CNE. Além disso, foram criadas a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2003⁸⁶ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁸⁷, no mesmo ano.

Este conjunto de políticas públicas educacionais configuraram um marco divisor de águas na história da educação do Brasil e uma vitória do Movimento Negro. Por certo, são também resultado da participação de integrantes do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada em Durban, África do Sul. Na ocasião, o Estado brasileiro reconheceu para o mundo a existência do racismo, em seu território,

⁸⁴ Cinco anos depois, a Lei Federal 11.645/08 altera novamente a LDBEN para inclusão de conteúdos acerca da história e cultura indígenas. Como esta pesquisa tem por meta falar dos conteúdos referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, não haverá extensão dos diálogos para as temáticas indígenas.

⁸⁵ O Parecer foi elaborado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Segundo o testemunho de Jeruse Romão (2018), à época morando em Brasília e trabalhando para a UNESCO, a professora Petronilha reunia, periodicamente, representantes do Movimento Negro, para debater os encaminhamentos do documento. A professora Jeruse lamenta que a legislação de Florianópolis não tenha aparecido no documento, na parte em que são elencadas iniciativas locais de legislações anteriores à Lei 10.639/03, mas argumenta que a parecerista sabia de sua existência e dos passos dados na capital catarinense; bem como relata, com orgulho, ter participado de encontros ao longo do processo de elaboração do Parecer.

⁸⁶ O dia para a criação da SEPPIR foi simbólico, pois marca o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1966. O marco de referência foi escolhido em memória ao Massacre de Sharpeville, ocorrido na mesma data, em 1960, em Joanesburgo, na África do Sul, durante o regime de segregação racial. Disponível em: https://www.geledes.org.br/21-de-marco-dia-internacional-contra-a-discriminacao-racial/?gclid=EAIaIQobChMIwJjMrf-2_wIVyzjUAR2MggKFEAAAYASAAEgInrFD_BwE. Acesso em: 8 jun. 2023.

⁸⁷ Pouco tempo depois a SECAD virou SECADI, aglutinando o “I” de Inclusão.

passando a ser signatário do Plano de Ação de Durban, com o compromisso de criar medidas de combate às formas de racismo (GOMES, 2019).

Além de impor ditames, este conjunto de medidas constituiu uma estrutura federal específica para o seu manejo e trouxe, para os quadros do poder Executivo, militantes reconhecidos por suas trajetórias de ação e construção de referenciais teóricos. Diante deste contexto, a professora Petronilha marcou, no Parecer 03/2004, a contribuição da História para esta empreitada

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (SILVA, 2004, p. 05).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem em seu escopo caminhos teóricos, metodológicos e de conteúdos, a serem usados como referência no trato com a temática, em todos os níveis e modalidades de ensino. O destaque direcionado às disciplinas de História, Educação Artística e Literatura, para o trabalho com os conteúdos, não exime as demais áreas do conhecimento de se engajarem, bem como de todos os atores presentes no âmbito escolar, na luta por uma educação de fato cidadã, como responsabilidade de todos. Apresenta determinações para⁸⁸: minorar distorções, diversificar as formas de sua mobilização, ter no dia a dia da escola seu principal campo de ação, abordar iniciativas e organizações negras ao longo do tempo, contextualizar datas de luta, extrapolar o senso comum sobre África, dentre outras medidas (BRASIL, Diretrizes, 2004).

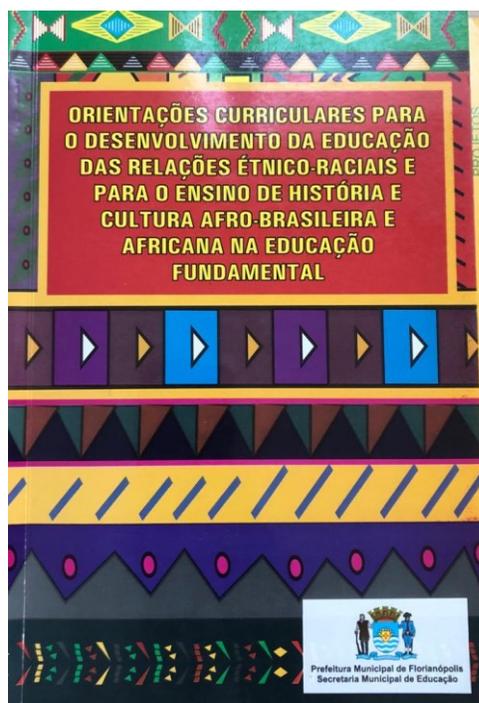
A partir da Lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes (2004), a SME de Florianópolis intensificou a presença da temática nos documentos educacionais por aqui produzidos, de modo a dar passos mais consistentes em direção à ERER, por meio também do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Durante o governo de Dário Elias Berger (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), foi criado, em 2005, o *Projeto Diversidade Étnico-Racial*, na intenção de

⁸⁸ O texto das Diretrizes faz o detalhamento de cada aspecto, dos presentes nas páginas 18 a 26, elencando atribuições para os sistemas de ensino, da gestão à sala de aula com os docentes.

tornar permanente na SME a realização de eventos, nos quais pudessem ser envolvidos debates teóricos e relatos alusivos às práticas educativas desenvolvidas sobre a temática, no âmbito da RME. Neste sentido, seu alcance o transformou em um Programa da SME, subdividido em projetos, que tem foco na formação, produção de materiais e divulgação das atividades desenvolvidas no chão da escola e, por isso, será abordado com mais profundidade no capítulo 4. Para a discussão que se faz agora, importa destacar a institucionalização de um programa dentro da RME, com foco exclusivo na temática racial, inclusive com rubrica exclusiva (GARCIA, 2011; SANTOS, 2016).

Em 2007, a SME lança seu primeiro documento dedicado inteiramente à ERER, denominado *Orientações Curriculares Para o Desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental*, inspirado pela publicação das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicadas pela SECAD, um ano antes.

Figura 6 - Capa “Orientações Curriculares para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental”.



Fonte: Imagem feita pela autora de livro de acervo pessoal.

O documento nacional trazia direcionamentos perpassando a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Escolar Quilombola e sugestões de atividades para cada nível e modalidade. O documento é

[...] resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente educadores(as), contando com 150 envolvidos(as). O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, em dezembro de 2004 e junho de 2005. O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo. (BRASIL, 2006, p. 9).

A realização de jornada preparatória de discussão das *Orientações* nacionais em Florianópolis, faz-me levantar a hipótese de que militantes do Movimento Negro local tenham participado ativamente deste processo, bem como representantes dos sistemas de ensino. Também considero que a jornada estabelece conexões, ainda que indiretas, com o Programa Diversidade e com as *Orientações Curriculares Para o Desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental*, pois são contemporâneos e os sujeitos que transitam por estas temáticas estão em constante contato.

No documento das *Orientações Curriculares Para o Desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental* (2007), há partes teóricas e práticas, com envolvimento de experiências desenvolvidas, em diferentes áreas do conhecimento, nas unidades educativas do município, visto que o material é a compilação dos debates e formação de professores, desenvolvidos entre 2006 e 2007. A iniciativa veio como produto de uma parceria entre a SME e o Ministério da Cultura, com rubrica para o desenvolvimento de propostas educativas. Outro aspecto relevante foi a chamada de agências formadoras, Comissão de Educação da Casa Legislativa local, órgãos ligados aos povos originários e entidades do Movimento Negro, a saber: AMAB, MNU, NEN e União dos Negros para a Promoção da Igualdade Racial – UNEGRO. Os debates trouxeram o problema das abordagens universalistas no apagamento das experiências dos povos, na medida em que os exercícios de branquitude exercem uma força hegemônica, tornando a população branca referência de humanidade e desracializada (CARDOSO, 2008).

O documento organiza um pequeno glossário de “saberes e referenciais africanos e afro-brasileiros: para pensar o currículo escolar multirracial” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 16) –

circularidade, oralidade, energia vital (AXÉ), corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade/comunitarismo, memória e ancestralidade – e de “conceitos relacionados à diversidade étnico-racial” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 23) – raça, racismo, discriminação, preconceito, etnia, identidade, cultura e memória –, visando preencher uma lacuna sobre a história da África e sobre os conceitos que são caros a estes debates. Pela primeira vez, 11 anos depois do primeiro documento publicado pela SME que aborda a temática, foi possível incorporar a um documento oficial conceitos caros ao estudo das relações raciais, apontando a persistência dos militantes do Movimento Negro e o esforço pontual dos integrantes do Programa Diversidade. A velocidade lenta dos avanços deixa transparecer o jogo de forças pela manutenção da cultura política, que abria pouco espaço para transformações no currículo.

Esse documento é um salto de qualidade no debate sobre a ERER e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na RME, pois trouxe arcabouço teórico para os professores e proporcionou a experiência de diálogo sobre práticas desenvolvidas, em movimento dialético e construtivo. O êxito da experiência não ignora que percalços e críticas tenham feito parte da caminhada.

A Proposta Curricular de 2008 também é exemplo do aprofundamento do diálogo da institucionalidade com o movimento social, por meio do NEN. Além de ser o primeiro documento após a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, também contou com as contribuições teóricas da realização do curso⁸⁹ “voltado para o atendimento da Lei 10.639/03” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12) e que pôde melhor fundamentar as discussões e encaminhamentos sobre a temática

Em 2007, a discussão realizada em torno da ressignificação curricular teve a contribuição do projeto da Diversidade Étnico-Racial, com formação voltada para o atendimento da Lei 10.639/03, pautando as reflexões no reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira, na implicância da prática pedagógica da construção de identidades, bem como, na relação currículo, escola e relação étnico-racial, e, dos Ciclos de formação sobre deficiência, com reflexões acerca da inclusão e aprendizagem das crianças e jovens com deficiência e do trabalho pedagógico para atender esta demanda (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12).

Tal iniciativa foi possível e implementada com objetivo de

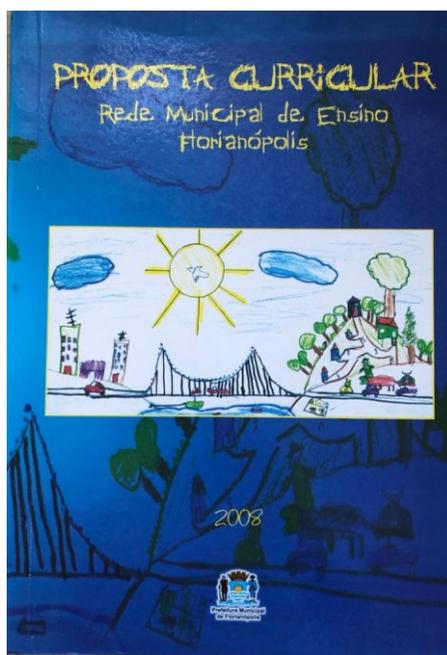
avançar para uma política de educação integral e inclusiva, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas, com foco na diversidade em suas diversas especificidades e no reconhecimento

⁸⁹ Será mais bem abordado no capítulo seguinte. Por hora, considero importante pontuar sua realização no contexto do processo de uma reformulação curricular.

das crianças e dos jovens como seres de direitos, e, com a prerrogativa de que todos podem aprender, foi sistematizado este documento. O desafio, ao elaborar este documento, foi guardar consonância com as Diretrizes Nacionais e, ao mesmo tempo, garantir a identidade e autonomia dos grupos de discussão (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12).

A Proposta Curricular de 2008 segue no entendimento de uma prática educativa cidadã e compreende os estudantes como “sujeitos ativos de aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15), que trazem saberes e diferentes culturas, num constante processo de construção de relações sociais. O documento denota sua independência frente a currículos com embasamentos teóricos concisos e limitantes. Nas ações elencadas como prioritárias, há destaque para a diversidade étnico-racial, considerando que “o foco está no entendimento das diferentes contribuições dos povos para: a ciência, tecnologia e filosofias ocidentais, assim como a produção científica, artística e política na atualidade, fortalecendo a solidariedade, a cooperação e o diálogo no enfrentamento dos conflitos e contradições” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 23). O texto não se furta a falar da existência do racismo e se compromete com a visibilidade de negros e indígenas na constituição social.

Figura 7 - Capa da “Proposta Curricular” de 2008.



Fonte: Imagem feita pela autora, de livro de acervo pessoal.

A Proposta de 2008 elenca tempo, cultura e fontes históricas como elementos fundamentais para o ensino de História, retomando a relação entre passado e presente, percebendo os estudantes como sujeitos históricos, detentores e produtores de cultura. Diferentemente do *MD-Subsídios*, apresenta conceitos e objetivos para serem trabalhados a partir de cada série, mas não os limita, permitindo que o professor adeque os encaminhamentos às especificidades do local onde atua.

Nenhum dos conceitos e objetivos faz referência direta ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, todavia, as formações realizadas no período capacitaram o corpo docente da RME, para transitar pela temática, pois “todos os conceitos elencados na proposta abrem possibilidade para que os(as) professores(as) de História trabalhem conteúdos relacionados com a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil (e em outros lugares), a cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 195).

No âmbito do Conselho Municipal de Educação (CME)⁹⁰, a *Resolução n° 02/2009*⁹¹ trouxe para o campo da normatização as discussões sobre ERER, estendendo a obrigatoriedade da temática para escolas particulares, bem como estipulou prazo para que todas as instituições incluíssem discussões sobre o assunto, em seus projetos político-pedagógicos. Com caráter também fiscalizador, o CME postulou a responsabilidade da SME para a oferta de condições para que pesquisas, seminários e práticas pedagógicas sejam periodicamente realizadas. A Resolução é de grande importância na garantia da oferta e constituição de acompanhamento e fiscalização. Apesar disso, o CME não dispõe de estrutura para tamanha empreitada e, por isso, esta etapa crucial da política sofre com a falta de ações neste sentido e deixa em situação confortável as instituições em desacordo com o documento.

Em 2009, a SME lança o *Plano Municipal de Educação (PME) 2009*, como indicado pelo *Plano Nacional de Educação*⁹².

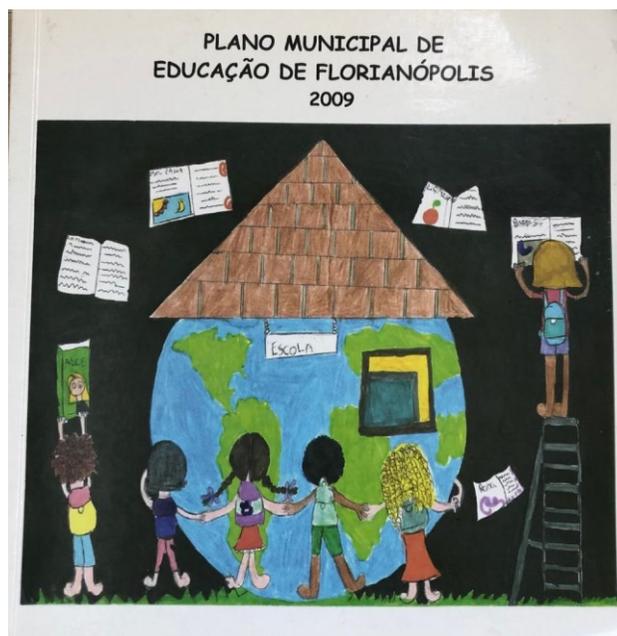
⁹⁰ Criado em 1991, o Conselho Municipal de Educação é órgão colegiado, deliberativo, normativo, fiscalizador e controlador da destinação e aplicação dos recursos para a educação. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conselho+municipal+de+educacao>. Acesso em: 9 jun. 2023.

⁹¹ Para acesso ao texto da resolução na íntegra:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.10.32.5f20f910f7671c099265a31486ea8dcd.pdf.

⁹² “Aprovado pela Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que declara: “será preciso, de imediato, iniciar a elaboração dos Planos Estaduais em consonância com o Plano Nacional e, em seguida, dos Planos Municipais, também coerentes com o Plano do respectivo Estado, devendo, estes três documentos, comporem um conjunto integrado e articulado”.” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 9)

Figura 8 - Capa do “Plano Municipal de Educação”.



Fonte: Imagem feita pela autora de livro de acervo pessoal.

A capa do Plano busca dar ideia de pluralidade, de representação das diferentes raças, em convívio harmônico. Outra mensagem da ilustração da capa é a escola como janela para o mundo, como espaço para ampliação de horizontes, através do conhecimento que, em 2008, já poderia, inclusive, ser acessado via internet. A escolha da capa não foi um exercício neutro de seus responsáveis, mas sim a tentativa de construção representativa do que o conteúdo do material desejava veicular.

Em cada nível e modalidade de ensino são apresentados diretrizes e metas para serem perseguidas por um decênio. O Ensino Fundamental faz parte da educação básica e almeja que os estudantes tenham acesso à formação que propicie exercício de cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2009). As diretrizes listam aspectos que garantam o objetivo primeiro da etapa. Nas metas, quatro aspectos podem ser relacionados com os debates estabelecidos nesta tese, quais sejam

1 Assegurar a universalização plena do ensino obrigatório a toda clientela do Ensino Fundamental.

9 Assegurar que, a partir da aprovação do Plano, todas as escolas de Ensino Fundamental tenham (re)formulado seus projetos político-pedagógicos, estabelecendo metas de aprendizagem, em conformidade com a organização do currículo, com observância das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental.

11 Consolidar sistemas de avaliação de materiais didático-pedagógicos, no âmbito de todas as redes de ensino, combatendo quaisquer tipos de preconceitos e discriminações.

15 Implantar e implementar políticas de ações afirmativas, com a participação da sociedade, conforme lei específica, em todas as Redes de Ensino, a partir da aprovação do Plano (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 51-53).

Já discorri sobre a trajetória da população negra em sua luta pelo acesso à educação e para que esta abrace suas experiências, com respeito às diferenças entre os sujeitos. Desta forma, a meta 1 se relaciona com a população negra, pois referências sobre a temática⁹³ indicam que os maiores índices de evasão escolar e de falta de acesso às escolas incide sobre esta população. As demais metas também compelem as escolas para se adequarem ao debate que vinha sendo desenvolvido na formulação dos documentos normativos da SME, inclusive trazendo a preocupação com os materiais didáticos e pondo em pauta os debates sobre as políticas de ações afirmativas.

O PME de 2009 reserva um espaço específico para a Educação das Relações Étnicorraciais⁹⁴ (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 107). O eixo traz três aspectos balizadores:

[...] a consciência política e histórica da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira; a exigência do fortalecimento de identidades plurais e afirmação de direitos, particularmente daqueles segmentos historicamente discriminados, como a população afro-brasileira, os povos indígenas e os grupos étnicos minoritários; e, por fim, a consecução de ações educativas de promoção de igualdade étnicorracial e de combate ao racismo e a quaisquer formas de discriminação.” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 107)

Os três pontos elencados extrapolam o campo da educação, como preconiza a definição de ERER. As metas versam sobre emprego, discriminação e, no que diz respeito à educação, debruça-se sobre a qualidade do ensino, criação de espaços de aprofundamentos teóricos e de controle/preposição social da sociedade civil.

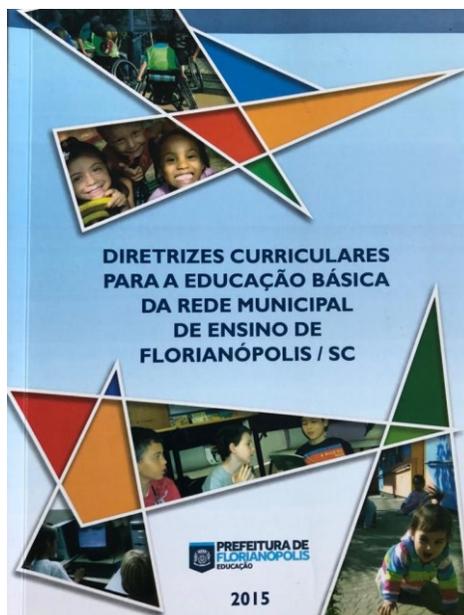
Por fim, estabelece 19 metas, ratificando o compromisso com a temática e o avanço no trato das demandas, voltadas para a ERER. Como professora desta RME, desde 2013, avalio que duas das metas criadas não saíram do plano das ideias: a construção de um Centro de Referência da Diversidade e a divulgação anual de informações do Censo Escolar com recorte raça/cor. Já a formação de professores não atingiu um terço de 180 horas, trazendo prejuízos ao desenvolvimento das ações para a temática no chão da escola. Estas metas, se postas em prática na íntegra, teriam alavancado o alcance da temática e, por meio do diagnóstico, subsidiado ações da gestão para equalizar as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes e docentes.

⁹³ Veja Trindade, (2009), Dias (2005), Garcia (2007).

⁹⁴ É desta forma que está escrito no material original e resolvi manter.

Após ocorrer uma desaceleração na publicação de documentos contemplando a ERER, em 2015 foram lançadas as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*, durante o governo de César Souza Júnior – PSD (2013-2016).

Figura 9 - Capa das “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC”.

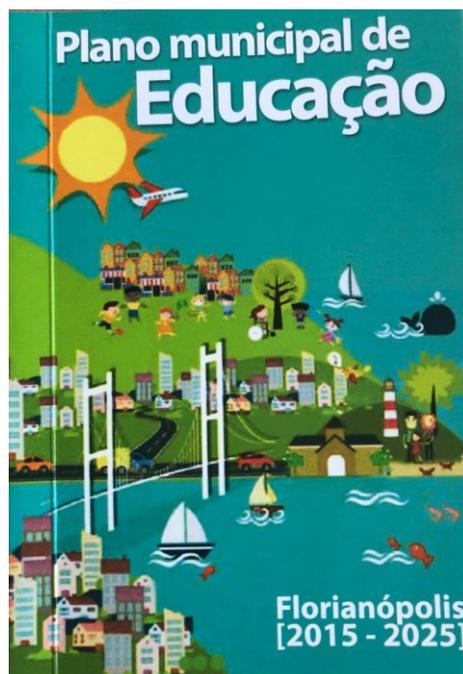


Fonte: Imagem feita pela autora de livro de acervo pessoal.

O documento, mais enxuto em comparação aos anteriores apresentados e analisados, trouxe “o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 14). Na sequência, este princípio é detalhado, perfazendo caminho semelhante aos documentos anteriores e especifica um corpus documental balizador da ERER, que circula entre as esferas municipal e federal, mas a Lei Municipal 4.446/94 não aparece. Embora a Lei Federal 10.639/03 tenha ampliado os horizontes da Lei Municipal, deixar de citá-la é ocultar o percurso de luta e consolidação da temática na SME. Embora, na apresentação, haja menção à construção coletiva destas diretrizes, não aparecem os nomes dos profissionais envolvidos nas discussões, sistematizações e entidades da sociedade civil que se envolveram nos processos.

No ano seguinte, o *Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025* é publicado e lá consta o nome da professora Joana Célia dos Passos, na Comissão de acompanhamento, avaliação e sistematização, como representante do NEN (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 20).

Figura 10 - Capa do “Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025”.



Fonte: Imagem feita pela autora de material de acervo pessoal.

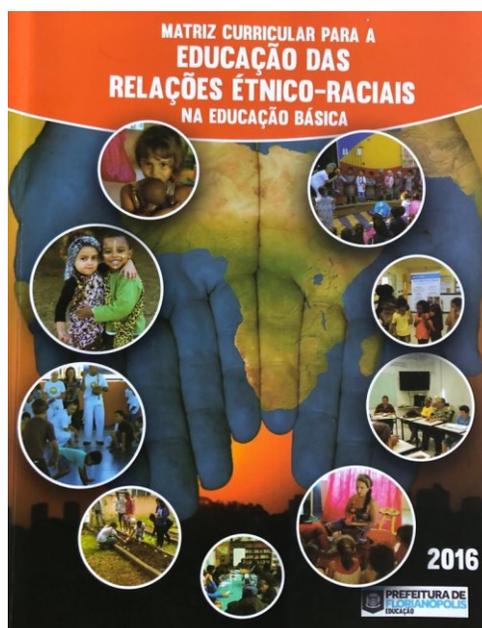
Chama a atenção na leitura a centralidade dada à integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e, especialmente, as tabulações de índices educacionais, estabelecidos por aplicação de provas com estudantes ao final dos ciclos de escolaridade.

O Plano Municipal retoma os mesmos princípios elencados nas Diretrizes de 2015. Neste sentido, a EREER se fez presente, inclusive com a mesma redação. Posteriormente é colocada com intuito de “garantir o respeito e a valorização dos diferentes repertórios civilizatórios, constitutivos da sociedade brasileira, como também promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção do sentido pleno de cidadania em uma sociedade multirracial e pluriétnica, justa e equânime” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 75).

Assim como no Plano de 2009, o Plano de 2015 listou 19 metas para a década. Faltando dois anos para o fim do período estipulado para que as ações se materializem, a meta sobre um Centro de Referência segue sem efetivação. Houve uma redução de 60 horas na meta para as formações sobre a temática do último plano para o atual e os dados do Censo Escolar continuam sem divulgação.

Fechando o levantamento e análise dos documentos publicados pela SME, sobre a ERER, em 2016 também foi lançada a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*.

Figura 11 - Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.



Fonte: Imagem feita pela autora de material de acervo pessoal

O documento teve como consultora, responsável pela escrita, a professora Jeruse Romão, que ponderou sobre isso

Então o nosso foco sempre foi a Rede Municipal de Florianópolis, sempre. Desde 1994, 1995 e nós ainda continuamos presentes na Rede Municipal até hoje. As formações continuam sempre e sempre alterando para dentro da gestão a temática étnico-racial. Se antes ela era só para o professor no centro de formação, depois ele passou a ser diretriz municipal pelo Conselho, depois o tema começou a transversalizar as normativas e orientações pedagógicas até que chegamos ao fato de ser ter uma matriz curricular. (ROMÃO, 2018, s.p.)

Hoje não faz mais parte do NEN, mas segue como militante, estabelecendo outras relações com entidades do Movimento Negro. De todo modo, sua desvinculação não apaga uma trajetória de ação militante-intelectual em Florianópolis. Jeruse está envolvida com todos os passos da implementação das políticas de ERER no município, desde a elaboração do projeto da Lei Municipal 4.446/94, até a escrita da Matriz, fechando um ciclo de mais de vinte anos. Esta

caminhada foi reconhecida, pelo secretário de educação, quando afirma que “a discussão foi orquestrada pela consultora Jeruse Maria Romão que historicamente já vem discutindo esta temática na Rede Municipal de Educação” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 7).

Construído em diálogo com os docentes e equipe de coordenação da SME, tem por intuito central “qualificar as ações pedagógicas para que possamos acolher nossos estudantes em suas integralidades” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9). Jeruse avalia que é recente a trajetória da ERER, em sua institucionalização nos sistemas de ensino, por isso, uma escola, de fato, para todos, segue exigindo as capacidades de ensinar e de aprender de gestores, docentes e estudantes. O texto divide-se em bases de ERER, a ERER no diálogo com as áreas e um apanhado de referências.

Concebe a ERER como “expressão para qualificar aquilo que trata de questões de etnia de base africana na educação, bem como, para indicar e compreender estudos e/ou políticas públicas institucionais que objetivam a promoção da igualdade étnico-racial por intermédio do processo educativo em todas as etapas e modalidades da educação brasileira” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 15). Portanto, todos que estão na escola são seus sujeitos. A ERER diz respeito ao currículo, às relações e a tudo que envolve o ambiente escolar, mas não é elemento único nesta engrenagem.

Elenca pressupostos e princípios da ERER. Os primeiros incorrem em reconhecer: aquilo que é público é de todos/as e para todos/as; a diversidade étnica como princípio da Educação Básica; a necessidade de romper com a invisibilidade do tema e dos sujeitos do tema e garantir a ERER nas Ações Pedagógicas e nas Políticas da Educação. Já os princípios da Matriz são: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações e obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Tais aspectos já aparecem nos documentos que foram elaborados ao longo da trajetória de implementação da ERER na SME.

Os eixos conceituais são também apresentados e resumidamente definidos: afro, afro-brasileiro, afrodescendente, consciência negra, cosmovisão africana, discriminação, discriminação étnico-racial, diversidade, eurocentrismo, etnia, fenótipo, identidade negra, identidade diaspórica, negro/a, preconceito, quesito cor/etnia, raça, racismo, valores civilizatórios afro-brasileiros e xenofobia. Com o olhar atento, é possível pinçar boa parte destes conceitos nos documentos já publicados pela SME, porém na Matriz aparecem compilados e suas explicações apresentam linguagem de fácil acesso.

Frisar as diferenças como socialmente construídas e importantes na constituição dos sujeitos é o mote de mobilização para as ações no Ensino Fundamental para “debater sobre inclusão, diversidade, e equidade na educação, possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e práticas realizadas pelos profissionais dessa rede de ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 48). Cada área com sua responsabilidade de inserir os debates pertinentes. A História, com seu longínquo antecedente de fundamentar representações no ambiente escolar, foi escolhida como ponto de partida nas análises disciplinares, também “por suas possibilidades de ação no enfrentamento dos preconceitos e da discriminação tão presentes na “história oficial eurocêntrica”” (FLORIANÓPOLIS, p. 49). O texto aborda as representações presentes nos livros didáticos e discorre que cabe aos professores de História promover atividades de ressignificação de conteúdos, paulatinamente abordados sob um mesmo prisma. Falar sobre as experiências dos sujeitos em África ou na diáspora, para além da escravidão, permite humanizar sujeitos e colocá-los em condição de sujeitos históricos.

Avalio que a escrita deste documento entrelaça e sedimenta na caminhada dos militantes-intelectuais do Movimento Negro, especialmente com vinculação com o NEN, na constituição de políticas públicas para a educação que contemplem a diferença dos sujeitos e suas histórias e formas de ser e estar no mundo. Neste sentido, os documentos oficiais carregam sentidos de história, elaborados por sujeitos da subalternidade que constituíram pedagogias afro-centradas e insurgentes. Representa, ainda, o êxito, não sem disputas e intercorrências, de caminhada difícil, projetada por militantes idealistas, atentos às limitações que a educação descompromissada causa às relações raciais e ao povo negro, em específico. Em sua maioria, ocupa as classes mais modestas e desinformadas da população e, muitas vezes, não percebe a naturalização de valores que o limitam em seu direito de existir e ser sujeito de sua trajetória.

5 CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: PRODUZINDO SENTIDOS E DESAFIOS PARA A ERER E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

É preciso educar para a igualdade e educar para a igualdade pressupõe algumas compreensões. Primeiro, educar é um desafio, sobretudo quando temos claro de que no processo de educar as diferenças devam ser resguardadas. Tradicionalmente os educadores são preparados para educar massificando suas turmas, seus alunos e seus conteúdos, educar, ao contrário, exige investir na formação de crianças, buscando analisar o conhecimento como resultado de vivências históricas e cotidianas diversas que não se cristalizam no tempo, que se constroem todos os dias. Para isso, o professor deve-se convencer de que “a escola não é apenas um lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes”. É preciso estar aberto ao novo. E o que é o novo? O novo é uma reformulação de seu referencial (ROMÃO, 2001, p. 176-177).

No trecho acima, Jeruse Romão alerta para os desafios contidos no ato de educar para a igualdade, sobretudo em virtude da tendência de compreender igualdade como anulação das diferenças, como uma busca pela uniformidade. Tal caminho aponta para a adoção dos padrões brancos e europeus como meta a ser perseguida e almejada por todos, provocando apagamentos e formulações de estereótipos depreciativos dos estudantes negros. A professora delinea que a busca da ocultação das diferenças anda, a passos largos, em sentido oposto da educação que respeita a diversidade. Ademais, pode-se inferir que a autora expõe a limitação do materialismo histórico, em voga na formulação de currículos, sobretudo na década de 1980, posto que expõe as questões de classe, mas não confere às relações raciais status de tema fundamental para o estabelecimento de um ambiente escolar que acolha seus sujeitos e suas trajetórias.

A formação é caminho indispensável para que o professorado seja capaz de tratar, de forma sensível, a temática, no ambiente escolar, para que sejam levadas em consideração as realidades dos sujeitos educativos, dotados de historicidade e experiências. Neste sentido, Jeruse fez referência ao “novo”, pois, diante da trajetória de silenciamento sobre a temática, adequar-se para o trato da “história do negro” era um desafio que surgia como demanda do Estado recentemente.

Neste capítulo, o objetivo é elencar e analisar a formação continuada de professores, oferecida em serviço pela SME, no que diz respeito à ERER e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Deste modo, a ideia é observar se as orientações propostas e apresentadas nos documentos curriculares, vistos no capítulo anterior, transformaram-se em ação, por meio da qualificação do quadro docente e quais os sentidos de História produzidos neste processo de

materialização da Lei Municipal 4.446, de 1994. Os registros de formações da SME, os testemunhos orais dos militantes e edições do jornal *Educa-Ação Afro* serão as fontes mobilizadas nesta quarta e última parte da tese.

Cabe fazer uma digressão, acerca da função docente e das políticas voltadas à formação de professores, no Brasil e na RME, como ponto de partida das discussões. Como colônia portuguesa, o Brasil tem nos integrantes da Companhia de Jesus seus primeiros professores, com vinculação ao Estado. Vem daí a dimensão representativa de docência como dom, uma condição inerente ao nascimento, ainda referenciada no senso comum (CERRI, 2013).

No Brasil, é de 1835 o primeiro registro de Escola Normal. Tal instituição habilitava seus concluintes a lecionar na educação elementar. Sua origem se deu no Rio de Janeiro, na cidade de Niterói e estava estruturada com um currículo rudimentar e poucos professores. Instituições semelhantes foram fundadas, nos anos que se seguiram, em outras províncias, com estrutura e desfecho semelhante. A intermitência e a efemeridade de suas existências denunciam o pequeno alcance e qualidade de escolas que se ocuparam de ensinar exclusivamente o que seria ensino, ignorando aspectos relacionados ao ato de ensinar (SAVIANI, 2009).

Foi com a reforma curricular da Escola Normal, realizada em São Paulo, em 1890, que esta instituição passou a ter um currículo mais extenso e preocupado oferecer práticas pedagógicas, através de uma escola modelo. A partir de então, escolas pelo país adotaram modelo semelhante, de maneira que evidencia contornos de uma preocupação em como formar professores. Tais preocupações abriram caminho para a consolidação deste modelo e conferiram credibilidade às Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

As novas reformas, realizadas na década de 1930, estabeleceriam as bases dos primeiros cursos de pedagogia, como desdobramento das ações dos Institutos Educacionais paulistano e do Distrito Federal, ancorados em epistemologias de cunho racista e higienista. A atribuição de patologias e o fechamento das portas do magistério para estudantes negros, já foi mencionado nesta tese. Nem mesmo a reestruturação do funcionamento educacional, orientado no período da ditadura civil-militar, que pôs fim às Escolas Normais e criou o Magistério, daria fim aos parâmetros e arranjos que buscavam afastar pessoas negras da carreira docente.

Como discute Maria Aparecida Clemêncio (2017), os processos de seleção para ingresso nos cursos de Magistério criavam obstáculos à presença de estudantes negras, especialmente, que viam na carreira do Magistério caminho para quebrar ciclos familiares de subserviência, deixando

de ser o trabalho doméstico a primeira opção de emprego de muitas jovens. Estes obstáculos provinham dos exames de admissão concorridos e da ausência de recursos para a realização de cursos preparatórios. Além disso, boa parte dos cursos demandava dedicação exclusiva, diante do alto grau de exigência para o cumprimento de suas etapas, o que também dificultava a permanência de aspirantes negras e negros.

Há que se destacar que um currículo eurocentrado, impetrado desde a gênese das Escolas Normais (MONTEIRO, 2013), transmitido nas classes escolares, em grande medida, por profissionais brancos, incutia no imaginário dos estudantes representações de saber, de ser, de poder e de locais a serem ocupados por pessoas negras e brancas na sociedade. Tais aspectos emolduram uma cultura política, constituindo representações que vão ganhando contornos mais nítidos à medida que os estudantes passam a interagir de forma mais intensa com a sociedade e mundo que os cercam.

Para além da educação primária, foco da formação normalista e depois magisterial, havia a etapa de ensino seguinte. Durante o século XIX, a função de professor, para além do curso elementar, era exercida por pessoas letradas e especializadas em diferentes áreas, os ditos profissionais liberais, mas sem uma preparação específica para a docência, diante, inclusive, da ausência de cursos superiores para este fim. No Colégio Dom Pedro II, referência para o ensino nesta etapa, os mestres eram profissionais sem formação específica. É sabido que um ofício é aperfeiçoado na medida em que se pode vivenciá-lo, mas com a carreira docente isso era levado ao limite. A separação entre saber especializado e docência foi por muito tempo tida como natural, fortalecendo o entendimento de que para ser professor era preciso estar em sala de aula e aprender na prática (CERRI, 2013). Dito de outro modo, para ser professor era preciso ser letrado, ter disposição de descobrir nuances da docência no cotidiano de sua prática e não havia uma formação específica para tal fim.

Ficaria para os primórdios do século seguinte a preocupação com a formação em nível médio, inclusive pela baixa demanda (GATTI, 2011). Na década de 1930, os aspirantes a professor cursavam três anos de conteúdos específicos da área que lecionariam e mais um ano de temas correlatos à educação, de forma que seguia presente a separação entre formação especializada e a docência. A reforma, instituída por Gustavo Capanema, suplantou os ideais de formação docente pretendidos por Anísio Teixeira, que almejava uma formação pedagógica ampla para formar professores de todos os níveis. Por sua vez, Capanema manteve o distanciamento entre teoria e

prática, além de dar ao curso de Pedagogia contornos técnicos, para formar pessoal para atuar na estrutura estatal (MONTEIRO, 2013).

Tais estruturas se mantiveram praticamente inalteradas até a década de 1970, sobretudo com a estruturação de licenciaturas curtas, com duração de três anos e que formavam bacharéis, com conhecimentos na área de Ciências Humanas. Para tomar contato com a parte didática, era preciso cursar mais um ano, somente permitido aos já bacharéis, para então se tornar um licenciado, como um complemento sem diálogo com a formação humanística (MONTEIRO, 2013).

A mesma década de 1970, trouxe alterações no campo da oferta da disciplina escolar de História, pois esta foi suprimida do então 1º Grau, dando lugar ensino de Estudos Sociais, disciplina presente no Ensino Fundamental que mesclava, dentre outros, aspectos históricos e geográficos em seus conteúdos, durante a Ditadura Civil-Militar (CERRI, 2013). A formação de um grande contingente e professores para o ensino de estudos sociais, em licenciaturas curtas, alargou a superficialidade com que as relações sociais eram tratadas, impedindo reflexões mais críticas que pudessem, inclusive, questionar o governo à época. O questionamento e enfrentamento deste esvaziamento teórico da formação e, conseqüentemente, das abordagens em sala de aula sobre aspectos históricos, mobilizou associações de entidades científicas contrárias ao processo de precarização da formação docente.

Em que pese as reformas ocorridas nos currículos universitários nos últimos 40 anos, a valorização dos bacharelados, em detrimento das licenciaturas, ainda é ponto a ser superado dentro da formação inicial das universidades brasileiras. No caso dos cursos de História, Luís Fernando Cerri (2013) avalia que as universidades, particularmente das Ciências Humanas, investem sobremaneira na formação de bacharéis que têm na licenciatura o grande campo de atuação profissional. Em outras palavras, a parte pedagógica da formação de historiadores segue sendo vista sob os olhos de complemento e, por isso, recebe menos investimento, no que diz respeito ao tempo e desenvolvimento de aspectos didáticos. O autor compreende essa insistente separação e hierarquização também como uma forma de discriminação de gênero, haja vista o grande percentual de mulheres que se dedica profissionalmente à educação. Além disso, o processo de universalização da educação, iniciado com a ampliação da oferta de ensino durante a Ditadura Militar, trouxe novos ares para as instituições de ensino, colocando em xeque a estruturação da formação inicial e sua adequação às necessidades que se forjavam (CERRI, 2013).

Frente à falta de estruturação e desvalorização da docência, é concebível que se olhe para este cenário e se constate a fragilidade em seus processos formativos, bem como a falta de investimento estatal em uma política de continuidade de estudos para os profissionais já formados. Afinal, se na formação inicial as disciplinas sobre educação eram vistas como menos importantes e condensadas em um ano de formação, por que o Estado haveria de se preocupar com cursos voltados para os profissionais que já atuavam nas escolas?

É com a LDBEN, construída e promulgada envolta em tempos de políticas neoliberais também na cena educacional, que se vê maior estruturação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como contornos de uma política de formação continuada para os docentes. Conforme Brzezinski (2014), a adoção do termo *Profissionais da Educação* na LDBEN avança no sentido de colocar estes profissionais, com formação específica, como responsáveis pela educação escolar básica, educação esta concebida como um direito dos estudantes e, neste sentido, responsabilidade do Estado e posta em prática por estes profissionais, na escola pública. Além de se ocupar em estabelecer como deveria ser a formação inicial desses sujeitos, a LDBEN também tratou de apontar que a formação seguiria “inclusive mediante capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61, I) e estabelecia “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, Art. 63, inciso III). Também imputava ao Estado o dever de promover a valorização profissional, por meio de piso salarial, “aperfeiçoamento continuado” e “período reservado a estudos [...] incluído na carga horária de trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 67, incisos II e V). Por fim, em outros trechos da Lei, a formação continuada era encarada como caminho para formação para o trabalho e exercício docente, inclusive com a indicação da oferta de cursos à distância para estes fins (BRASIL, 1996).

Reestruturações na LDBEN foram se delineando com a passagem do tempo e a cobrança de associações docentes e dos movimentos sociais. A formação de professores ganhou notoriedade e despertou interesse de instituições privadas. A constituição de fundos com recursos destinados para incrementar ações neste sentido foram criadas e remodeladas. Outros documentos federais normativos conferiram à temática maior detalhamento⁹⁵.

Em consonância com as explicações realizadas, nota-se que os dispositivos legais ampliaram o arcabouço de atribuições dos sistemas de ensino, no que diz respeito à formulação e

⁹⁵ No livro *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos* (2014) é possível consultar o texto original da Lei Federal e todas as alterações estabelecidas até 2013.

implementação de políticas para a qualificação dos docentes, estabelecendo o direito normativo de aperfeiçoamento, através da formação continuada. Assim, constata-se o alargamento da oferta de cursos de formação, observado a partir da LDBEN. Todavia, as rubricas orçamentárias não acompanharam o incremento de cursos, conferindo maus impactos no que diz respeito ao alcance e qualidade destes momentos formativos (DIAS, 2011).

Na SME de Florianópolis, a formação continuada aparece em destaque no jornal *O Estado*, de 17 de fevereiro de 1986. Durante cerca de uma semana, 580 professores da RME reuniram-se, no auditório da Reitoria da UFSC, para participar do 1º Encontro Pedagógico do município. A proposta era valorizar a categoria e permitir um espaço de diagnóstico, reflexão e planejamento coletivo “e não para realizarem cursos de reciclagem e treinamento como acontecia anteriormente”, nos últimos 20 anos (O ESTADO, 1986, 17 de fevereiro, p. 5).

A perspectiva de pensar o cenário educacional que se configurava, de forma coletiva, para então estabelecer ações e prioridades, parecia ser o caminho para trazer a formação de professores para um patamar de proximidade e conexão com as demandas docentes. Neste sentido, dá-se a entender que havia a compreensão de que a formação profissional é elemento constitutivo da identidade profissional e deve se ocupar em discutir questões presentes e inquietantes nas práticas pedagógicas dos professores. A formação descontextualizada e decidida pelo órgão central, sem dialogar com aqueles que estão nas unidades educativas, não surtem o efeito de que se propõem. Afinal, “A formação continuada não pode ser concebida como mais uma etapa formativa, privilegiando unicamente a acumulação de conhecimentos e a assimilação de técnicas” (DIAS, 2011, p. 75).

Parte dessa construção de identidade, referida pela autora, passa pela dimensão do pertencimento. Dito em outras palavras, para que os docentes pudessem entender-se como parte da RME, era preciso que fossem ouvidos e perceber que suas observações, apontamentos e críticas seriam acolhidos pela gestão. A partir disso, estabelecer conexões e construir caminhos formativos que fizessem sentido e ressoassem nas práticas do cotidiano, no chão da escola. Era a possibilidade de extrapolar o convite para participar de formações, muitas vezes descoladas nas inquietações e temas gritantes em cada unidade educativa, bem como romper com a perspectiva tecnicista da formação, vigente durante a década de 1970, na qual o perfil de cursos tinha como aspecto central a “fragmentação [...], fortalecendo a divisão do conhecimento e dificultando aos docentes - e,

consequentemente, aos seus alunos - compreenderem a realidade enquanto totalidade marcada por contradições” (CORD, 2000, p. 20).

Com a redemocratização, instaura-se a tendência de incluir os sujeitos dos processos educativos no desenvolvimento de ações pedagógicas, seja da gestão para os docentes ou dos docentes para com seus estudantes. Assim ocorreu durante os encontros pedagógicos para formulação da proposta de 1986 (COSTA, 2001).

É neste cenário de recente estruturação de políticas de formação continuada de docentes que a Lei Municipal nº 4.446/94 é aprovada e emana a urgência de formação de professores para o ensino de conteúdos afro-brasileiros, com suporte de entidades do Movimento Negro, performando a necessidade de um tipo de formação específica, indisponível, inclusive nos currículos propostos pelas universidades, em termos de formação inicial. Assim, mais que aprovar uma lei, tensionar e estabelecer negociações para que o currículo fosse modificado, era preciso investir na formação de professores, para que as temáticas chegassem às escolas com as concepções evocadas pelo Movimento Negro.

Se o currículo não pode se figurar somente no texto, era preciso constituir caminhos capazes de conferir vivacidade ao currículo, afinal ele “é reconhecido no processo e seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2010, p. 24). A formação docente é espaço privilegiado de análise, pois dela é possível ter vestígios acerca dos propósitos e princípios de uma dada rede de ensino e dos elementos que conformam as estruturas organizativas de seu planejamento pedagógico. Como pondera Renata B. Garcia Fernandes (2011, p. 78), os ditames legais estão representados nos currículos oficiais, mas para que se transformem em prática efetiva docente, tais demandas necessitam passar pela formação continuada e permanente do professor.

É neste campo de disputa, desafio e novidade, que os integrantes do NEN assumiam o compromisso de adentrar em mais esta seara. Aqui se constituem os sentidos de história que objetivo capturar, na análise dos conteúdos dos cursos de formação.

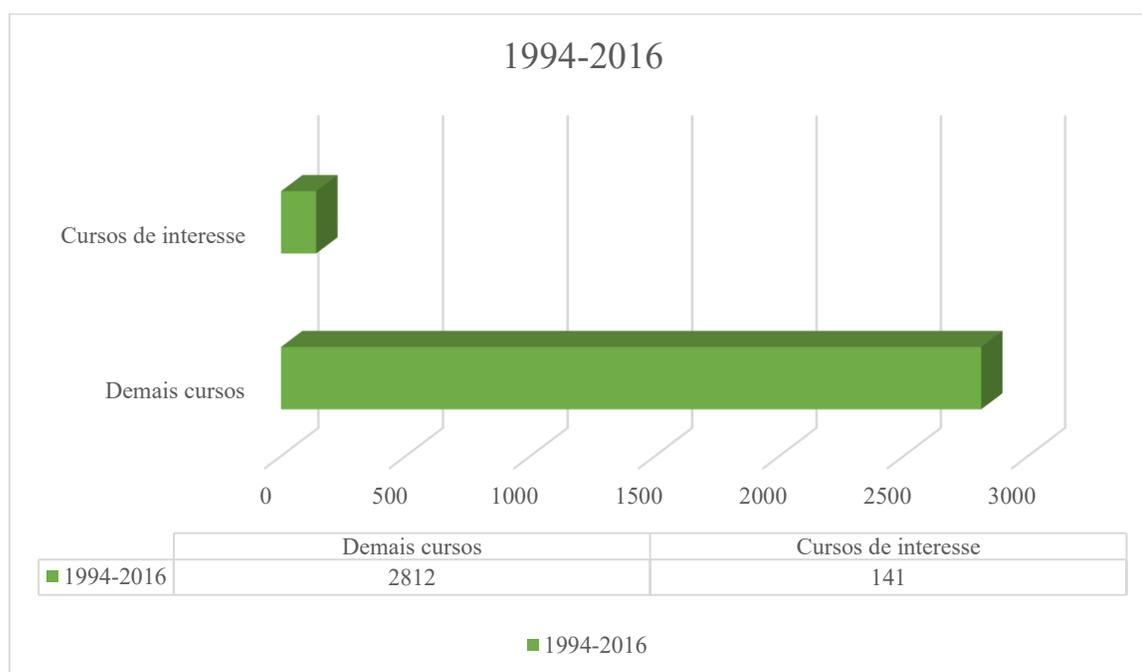
5.1 FORMAÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL – A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL EM CENA (1994-2016).

A falta de trato adequado aos documentos que configuram a história da Secretaria Municipal de Educação suscita o questionamento do valor atribuído, pela municipalidade, ao setor

da educação e sua trajetória, no sentido de esboçar questionamentos sobre o que se deseja lembrar e esquecer, ou melhor, do que é considerado digno para ser lembrado e o que pode ser esquecido.

Durante o levantamento de dados foram listados 2812 cursos de formação continuada, no período alvo da pesquisa e desse total 141 versavam sobre EREER e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Gráfico 3 - Comparativo entre o número dos cursos de interesse e demais cursos (1994-2016).



Fonte: Elaboração própria através de dados coletados na SME.

Inicialmente, dediquei atenção ao título dos cursos, mas depois as fontes mostraram que seria necessário também ler os conteúdos programáticos propostos para que a seleção pudesse apreender o que era desejado. Com esta segunda metodologia, 141 cursos foram selecionados para análise por conterem palavras como: “diversidade”, “diferença”, “África”, “Pedagogia Multirracial e Popular”, “relações étnico-raciais”, “multiculturalismo”, “negros”, “racismo”, “história da África”, “história afro-brasileira”, “ensino de história e cultura afro-brasileira”, “NEN”, “matrizes africanas”, “literatura africana e afro-brasileira”, “capoeira”, dentre outras. A variedade de palavras suscita considerações iniciais, no sentido de que apontam a amplitude de assuntos relacionados à EREER que foram alvo das formações. Um segundo aspecto, diz respeito ao percentual de cursos

de interesse da pesquisa, contabilizando menos de 5,01% do total de cursos oferecidos pela SME aos seus professores.

Com base nos documentos disponíveis na SME, é perceptível que o número de formações sofre um incremento com a Lei 10.639/03, embora sigam certa proporcionalidade em relação aos cursos ministrados sobre outras temáticas. Em princípio, em quatro anos os professores da RME de Florianópolis não dispuseram de formações sobre conteúdos afro-brasileiros, anos estes concentrados durante a vigência da Lei Municipal.

Para melhor analisar os impactos da Lei Municipal, dividi em duas partes as considerações sobre as formações, a saber: de 1994 a 2002 e de 2003 a 2016. Essa divisão tem por propósito observar melhor o impacto da Lei Municipal nas formações anteriores à obrigação imposta pela Lei Federal 10.639, de 2003. Como essa foi implementada em janeiro, cabe olhar para as formações realizadas naquele ano como advento de sua promulgação, embora não se possa desconsiderar o caminho percorrido anteriormente.

5.1.1 As formações a partir da Lei 4.446/94

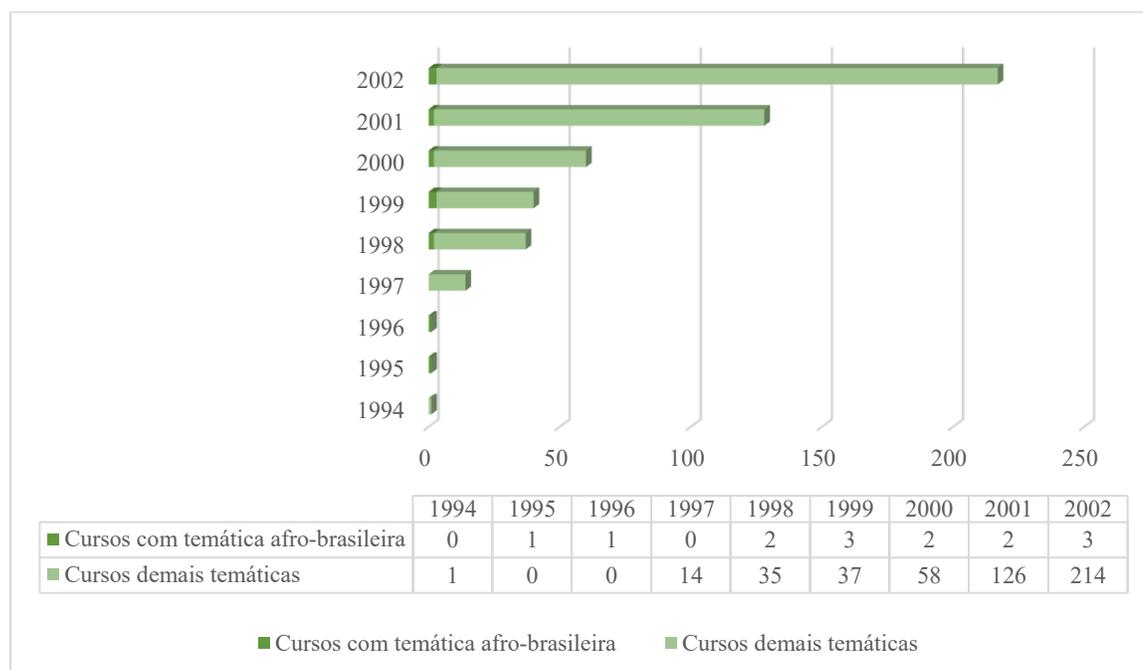
A etapa de ensinar era obrigação dele, eu não posso intervir na obrigação dele, aliás eu não achava ganho nenhum, aliás, continuo não achando ganho que eu deva evidenciar alguém por ter feito o trabalho certo porque está ensinando história e cultura africana e afro-brasileira, é obrigação (ROMÃO, 2018, s.p.).

Jeruse Romão chama atenção para a responsabilidade do professor acerca do cumprimento da legislação educacional vigente. Ensinar as temáticas apontadas em lei era e segue sendo parte da atribuição docente. A proposição do NEN, através de seu programa de educação, era ofertar subsídios para que a obrigação referida pudesse ser desempenhada com qualidade e, por isso, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos eram focos da entidade.

Kabengele Munanga (2005), na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola*, expõe o desafio de intervir na formação dos sujeitos para que sejam educados a conhecer e positivar a diversidade da composição racial brasileira, alertando que este processo ocorre também na escola, por isso a formação de professores é importante. Defende que falar sobre racismo e conceituar, por exemplo, raça, preconceito e racismo para que tenhamos avanços no reconhecimento e no combate ao mesmo. É indicado formar os professores para que seja possível implementar as políticas de ERER nas unidades escolares deste país, com foco no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

No gráfico abaixo, é possível visualizar o período em que na capital vigorava apenas a lei local. O ano de 1994 foi parcialmente ocupado com a tramitação do projeto na Câmara da capital e, segundo relatos dos colaboradores da pesquisa, aconteciam formações descentralizadas nas escolas, mas como não havia uma política de registro sistematizada, não há como adentrar em pormenores.

Gráfico 4 - Comparativo entre cursos com temática afro-brasileira e demais cursos (1994-2002).



Fonte: Elaborado pela autora através de dados cruzados entre os coletados na SME, trabalho acadêmico e *Jornal Educa-Ação-Afro* (Ano 1, nº 1, jul/ago/set/95).

Em que pese a crença de que nada restaria à historiadora, sem documentos institucionais oficiais, trato de lembrar que outras fontes, entrecruzadas, forneceram elementos que preencheram parte das lacunas. De fato, não será possível estabelecer comparações entre o volume total de cursos oferecidos e os destinados aos conteúdos afro-brasileiros na década de 1990. Todavia é possível apreender algumas passagens em depoimentos, convites e relatos de formações realizadas, ora em parceria entre o NEN e a SME, ora por cada um dos envolvidos em separado.

Zuleica da Rosa Bugs (1998) fez menção acerca da realização do I Seminário da Rede Municipal de Ensino. O evento ocorreria em julho de 1994, e, embora o NEN não tenha tomado parte na organização do evento, esteve presente e dialogou com os professores sobre a recentíssima

aprovação da Lei 4.446 e as implicações que dela decorreriam para a RME de Florianópolis. Assim, pode-se inferir que não houve no encontro atividade específica sobre a temática da lei, mas a presença do NEN no evento é lido como um ato político, pois indicava a intencionalidade de tomar parte nos projetos e processos formativos da SME dali por diante.

No ano seguinte, o NEN articulou o curso Relações Raciais na Escola, como parte do II Seminário da Rede Municipal de Ensino: Pedagogia Histórico-Crítica da Secretaria Municipal de Educação (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, 1995), entre o derradeiro dia de julho e os dois primeiros de agosto. A organização das inscrições ficou a cargo da SME, através de setor específico e foi a Escola Básica Alfredo Rohr o palco das discussões propostas.

Figura 12 - Capa da primeira edição do *Jornal Educa-Ação Afro*.



Fonte: Imagem da autora a partir de impresso do acervo da Professora Jeruse Romão.

O curso teve como ministrantes: Rachel de Oliveira, doutoranda em Educação pela UFSCar, proferindo a palestra “Relações Raciais na escola: uma pedagogia multirracial”; Rafael Sanzio, professor do Departamento de Geografia da UnB, com a palestra “Geografia e os Retratos da África” e o mestre em Filosofia, Marcos Rodrigues da Silva, responsável por falar sobre “História da África: síntese de uma civilização”. O curso também promoveu um debate sobre relações raciais com Rachel de Oliveira e Fúlvia Rosemberg⁹⁶.

Naquele momento, a SME estava em pleno processo de reorganização curricular, haja vista, inclusive, a concepção de pedagogia histórico-crítica utilizada para nomear o seminário. Para os integrantes do NEN, esta pedagogia histórico-crítica era materializada por meio da pedagogia multirracial, pois esta preconizava a formação de professores, pensando e problematizando quais conteúdos deveriam ser mobilizados. A presença de ministrantes de outros estados foi garantida pelo NEN, através do financiamento que recebia da Fundação Ford. As palestras e debates protagonizados por pesquisadores reconhecidos nacionalmente, nos estudos sobre relações raciais, certamente conferiram, ao MRC e aos professores participantes da atividade, elementos para pensar criticamente a proposta curricular em elaboração.

As discussões escolhidas pelos membros do NEN, para darem início às formações continuadas centralizadas de professores da RME, denotam dois campos bem específicos: de um lado relações raciais e escola, com o desejo de problematizar a escola e a necessidade de imprimir novas práticas que pudessem dar outros encaminhamentos a persistentes problemas raciais; de outro, apresentar o continente africano, com suas características geográficas e uma apanhado geral sobre aspectos civilizatórios.

Retomando os termos da Lei Municipal, a proposição inquiria a presença dos conteúdos afro-brasileiro nos currículos, mas isso precisava ser feito subsidiado pela história crítica (debate sobre as relações raciais nas escolas); com a valorização de aspectos históricos negros (elementos sobre a civilização africana); na disciplina de Geografia (Geografia do continente) e os professores em processo de qualificação, com assessoramento do Movimento Negro. “A necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012) estava posta e a construção de sentidos de história havia sido iniciada na rede pública municipal de

⁹⁶ Maria Malta Campos (2014), em face do falecimento de Fúlvia Rosemberg, relata sobre sua parceria com a pesquisadora e suas áreas de atuação, como o estudo das relações raciais no Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4BFCZc8q6v9XNV6TTtx6mM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Florianópolis. Assim, contrariando o primeiro pensamento sobre a realização de apenas um curso no ano de 1995, a presença de especialistas e a diversificação das abordagens parecem bem inaugurar os registros de formações docentes para a educação das relações étnico-raciais, na capital catarinense.

Em 1996, entre 9 e 12 de julho, ocorria o III Seminário da Rede Municipal de Ensino – Projeto Político Pedagógico “*Traduzindo em Ações*”. A escolha do nome referendava a proposta curricular lançada no mesmo ano e fruto de discussões amplas e coletivas. Dessa vez, o evento foi realizado alocando suas atividades pelo campus da UFSC, Centro Integrado de Cultura (CIC), unidades educativas da SME e escolas particulares nas imediações. A carga horária foi ampliada em um dia e a estruturação contou com conferências, mesas redondas, cursos, oficinas; conforme descrito no caderno de programação do evento, conservado nos documentos de formações pesquisados na SME. Os momentos oferecidos para o debate sobre a diversidade constam no quadro abaixo:

Quadro 6 - Atividades sobre EREER incluídas na programação do III Seminário Rede Municipal de Ensino – Projeto Político Pedagógico “*Traduzindo em Ações*”.

Conferência	Multiculturalidade numa Proposta Curricular	O antropólogo Kabengele Munanga (USP) debaterá sobre multiculturalismo e a multirracialidade, como pressupostos de reorientação sociopolítica, cultural e educacional, em enfoque na diversidade e identidades múltiplas que compõem a sociedade brasileira. Centrada, em especial, na identidade afro-brasileira.	Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Especialistas, Diretores, Auxiliares de Ensino e de Sala
Curso	Reconstrução da Linguagem e Imagem dos Afro-Brasileiros no Processo de Reorganização Curricular	Este curso com a jornalista Dulce Pereira ⁹⁷ pretende desvelar a “arquitetura ideológica” que a lógica cultural configura à imagem e linguagem dos afro-brasileiros representados preconceituosamente através de símbolos de inferioridade e/ou em permanente conflito com os valores da sociedade dominante. Dulce	Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Especialistas, Diretores, Auxiliares de Ensino e de Sala

⁹⁷ Dulce Maria Pereira era suplente à vaga no Senado, militante feminista do Movimento Negro. Arquiteta, documentarista, diretora de rádio e TV. Além do curso, ministraria também uma palestra e estaria entre os debatedores de uma roda de conversa. (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, 1992, ano 2, n. 2, p.1).

	Pereira discutirá a relação destas representações com o espaço escolar.	
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora com base no caderno de programação do evento.

A fórmula utilizada no ano anterior foi repetida: um encontro de formação centralizado, entre os semestres de um ano letivo, em parceria com a SME e com a mobilização de estudiosos nacionalmente reconhecidos no debate sobre relações raciais, com presença custeada pelo NEN.

Neste sentido, fica evidente o direcionamento, dado pelo NEN, para a formação continuada em história afro-brasileira e temas correlatos, bem como a abertura da SME e isso ocorre pela postura progressista e também pelo reconhecimento da capacidade decisória conferida ao NEN, pela estrutura da municipalidade. Por outro lado, a delegação completa da estruturação de cursos voltados à temática suscita interpretação de acomodação por parte da gestão.

A professora Jeruse Romão reforça que “os convidados eram nossos, nós trazíamos as pessoas, pagávamos a vinda dessas pessoas para Florianópolis, oferecíamos o curso” (ROMÃO, 2022, s.p.). Além disso, comenta sobre o perfil das formações, no sentido de retorno financeiro aos formadores do Núcleo

[...] eu comecei a fazer já com apoio institucional mesmo, até chegar a ter, por exemplo, um *pró-labore*, recursos como tem hoje, uma boa parte a gente fez sem nenhum investimento municipal, a gente se organizava e ia fazer e pronto. Nós dizíamos que éramos militantes e que não vivíamos disso. A gente tinha esse discurso que o salário da gente vinha de outro lugar, então nós íamos e fazíamos. (ROMÃO, 2018, s.p.).

A não atribuição de remuneração ao trabalho de formação aos integrantes do NEN é uma forma de racismo institucional. O Estado não atribui aos sujeitos a relevância de seus saberes no momento de pensar a destinação de recursos. Deste modo, a militância negra é vista como carregada somente de emoção, desprovida de racionalidade e, por isso, encarada como fadada ao voluntariado ou baixos cachês (ALMEIDA, 2018). Assim, pensar a composição da sociedade que ainda esconde, por meio do mito da democracia racial arraigado, um cruel sistema de diferenciação social que se origina no fenótipo, hierarquizando a sociedade e a escola, como instituição que abriga pessoas com diferentes experiências. A desigualdade entre brancos e negros no Brasil ultrapassa aspectos materiais, mesmo considerando que a análise deste aspecto seja importante, fazendo-se presente nas relações díspares de poder. Neste sentido, os negros encontram dificuldades de participar plenamente da vida social ao terem uma sensação de inferioridade ou sendo de fato tratados como inferiores. Portanto, os direitos civis, políticos, de acesso à moradia e saúde de

qualidade, relações trabalhistas e educacionais são prejudicadas por um sistema de educação que oferece dois pesos e duas medidas para brancos e negros (TELLES, 2003).

De volta ao foco da formação de 1996, o quadro elaborado, parágrafos acima, condensa as atividades disponíveis no evento para pensar as relações raciais e suas implicações no cotidiano escolar. Em forma de conferência, curso e oficina, ofereceu momentos teóricos e práticos aos profissionais da RME, colocando como público-alvo docentes, equipes pedagógicas e gestores das unidades educativas. Além disso, é neste período que o NEN lança o seu jornal de educação, o *Educa-Ação Afro*, como forma de estabelecer diálogo com os docentes e ser um veículo de disseminação de bases teóricas, memória docente e espaço para sugestões de atividades para sala de aula.

Ficou a cargo de Kabengele Munanga promover o debate sobre multiculturalismo e suas implicações em sala de aula. É sabido que este conceito foi frequentemente mobilizado em pesquisas acadêmicas e subsidiou a defesa da presença de sujeitos da diversidade, nos mais variados ambientes. Fato é que, embora o multiculturalismo tenha estabelecido contornos mais críticos, na medida que era refutado por permitir a presença, mas não garantir a igualdade de oportunidades entre os sujeitos, não se pode negar sua contribuição para a ampliação do olhar das relações raciais, nos ambientes escolares. Neste sentido, a defesa da diferença trouxe uma dimensão de capturá-la como caminho para reintroduzir os debates sobre a diversidade de sujeitos presentes na escola e de negar a ideia de uma igualdade que massifica em uma cultura única e hegemônica (MACLAREN, 2000). Nessa perspectiva, a pedagogia multirracial concebe a escola como “espaço para a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças” (LOPES, [1997] 2009, p. 28).

O NEN, ao propor a PMP e sua inserção na formação de professores, projeta que somente trazer as diferentes culturas para a escola não basta, é imperativo que se discuta na escola as relações raciais, pois as relações de poder estão firmadas nesta arena. Estas disputas de poder estão em toda parte e, embora se entenda que não foram criadas pela escola, concebem este espaço como privilegiado em sua disseminação, conformando concepções de mundo, através do currículo entendido de forma abrangente, que tem nos conteúdos uma de suas demonstrações de peleias pelo poder (PASSOS; SILVA, 2010).

A representação também fez parte das categorias de saberes mobilizados naquele III Seminário. Se a identidade sociocultural negra brasileira está historicamente ancorada nos efeitos do racismo sobre seus corpos, todas as imagens e expressões linguísticas que a remetem a este cenário, no presente, assumem um caráter de perpetuar estereótipos inferiorizantes dos negros no país (MATTOS, 2003). A forma com que negros são representados, seja como reprodução de medos e desejos do branco (FANON, 2008), seja caracterizado como infante, precisam ser problematizados de modo geral e na escola.

Com a troca da gestão do município, as formações sofrem um processo de descontinuidade e o ano de 1997 foi marcado pela ausência de ações neste sentido, conforme os registros. Entre 1998 e 2002 a oferta não passa de três cursos ao ano, como será detalhado nas linhas a seguir. Deste modo, aponto a política proposta pela Lei 4.446/94 sendo ainda entendida como uma ação de governo e não do Estado. Isso porque era preciso adentrar a prefeitura e fazer a sensibilização com os gestores, como rememora Ivan da Costa Lima (2020)

Eu acho que a gente tem momentos específicos de uma formação abrangente na Rede Municipal de Florianópolis. O que que a gente fazia? A gente buscava as redes e dizia da necessidade de implementar uma discussão antirracista de formação de educadores. Então a gente tinha apoio, por exemplo, dentro das prefeituras municipais, de coordenadores de Ensino Fundamental, de coordenadores que estavam preocupados também com essa dimensão. [...] a gente também teve esse espaço porque a gente depois conseguia discutir dentro da Rede Municipal de Ensino, dentro da Secretaria de Educação, da necessidade por conta da legislação que depois veio em 94, de que houvesse uma formação desses profissionais e muito em função da ação que a gente fazia de uma formação não institucional, ou seja, de apoio, por exemplo, das prefeituras. A gente fazia muitos seminários, fazia muitos encontros de educadores, como militante mesmo, a partir da ação do Programa de Educação para demonstrar, a partir da discussão que a gente fazia com esses educadores, para ajudar no quê? A fazer com que as redes, fazer com que as secretarias percebessem como essa educação, como essa discussão na rede era importante e fundamental a ser feita.

O depoimento de Ivan aponta os caminhos utilizados pelo NEN no intuito de persuadir os gestores para trazerem para as redes de ensino, das cidades catarinenses, as formações para a ERER. Isso faz sentido diante da lembrança de que não apenas Florianópolis tinha uma legislação sobre a temática, no estado, mas diversas e estas foram incentivadas e inspiradas pelo suporte e movimento pioneiro produzido na capital, por isso o NEN também buscava realizar consultorias com as secretarias de educação destas localidades. Chama atenção o jogo político necessário para o estabelecimento das sociabilidades e sensibilização de pessoas que atuavam nas redes para que a oferta de formação de professores pudesse adentrar os sistemas de ensino.

Em 1998, apenas duas formações, no interior da RME, trouxeram temas que podem ser alocados no guarda-chuva da ERER. Uma ocorreu na Educação de Jovens e Adultos, com foco na construção histórica do conceito de diversidade e na abordagem das diferenças culturais. A outra voltou-se para os professores de Língua Portuguesa, ancorada na literatura e trouxe o centenário do poeta Cruz e Sousa como tema. As duas foram realizadas por profissionais da SME e não há registros de parcerias estabelecidas.

Em paralelo e diante da análise de que a formação deveria ocorrer, dentro ou fora das redes de ensino, o NEN realizava eventos e promovia a divulgação destes junto às secretarias de educação. Este é o caso da formação ocorrida, em 1999, na capital: Seminário Negros, Políticas Afirmativas e Educação. O seminário foi estruturado pelo NEN e trazia o entendimento de que as leis para o ensino de história afro-brasileira, que se firmavam na década de 1990, em municípios brasileiros, eram parte da luta do Movimento Negro como políticas de ação afirmativa, configurando assim políticas de caráter compensatório. Estas políticas trazem o reconhecimento do Estado perante processos históricos discriminatórios que afetam determinados grupos em diversos aspectos. Neste sentido, cabe ao Estado lançar mão de políticas públicas para intervir positivamente diante de cenários desiguais. Sobre isso, Júnia Sales de Oliveira e Luciano Magela Roza (2012, p. 91-92) analisam

Há repercussões sensíveis advindas dessa incorporação, como a criação de cenários inclusivos de pertencimento, positavações do passado e do real-histórico, que possibilitam tornar evidente o direito à história (negado a populações afrodescendentes em narrativas históricas canônicas) mediado pela capacidade de lembrança (nesse contexto em que há legítimo e complexo uso político e pedagógico da memória).

Em outras palavras, a Lei Municipal 4.446/94 havia sido aprovada como uma reivindicação do Movimento Negro e como uma cobrança por escolas que abordassem a história afro-brasileira de outra forma. A luta se dava pelo direito à história e como dever de memória do Estado para com a comunidade negra. Lidar com a memória significa, então, mergulhar na dinâmica das lutas sociais, estabelecidas nos conflitos ordinários constitutivos de sujeitos e suas dinâmicas de enfrentamento aos poderes estabelecidos que os inferioriza e afronta (RAMOS, 2009).

Dentre os objetivos do Seminário Negros, Políticas Afirmativas e Educação, realizado em maio de 1999, estava o de “formar educadores da RME de Florianópolis, Criciúma e outros

municípios que possuam leis que introduzem conteúdos afros nas escolas” (FLORIANÓPOLIS, 1999). O conteúdo programático versava sobre

políticas afirmativas no Brasil; a ação parlamentar e as propostas de ação afirmativa na educação; pele negra, máscaras morenas nos conceitos educacionais; diversidade étnica na educação; identidade e racialização; a cor do magistério; (des)igualdade racial e o sistema de ensino brasileiro; políticas de promoção de igualdade nos sistemas municipais de ensino em Santa Catarina (FLORIANÓPOLIS, 1999, s.p.).

Os palestrantes eram intelectuais militantes do Movimento Negro de renome nacional e integrantes do NEN. O ano de 1999 marcava 5 anos da aprovação da Lei local e a programação do evento remetia ao entendimento de realizar uma avaliação e projetar os próximos passos, de forma coletiva e com a presença dos professores da SME. A construção teórica do item “pele negra, máscaras morenas nos conceitos educacionais” estava ancorada em Franz Fanon (2008), médico, revolucionário e teórico martinicano que pregava a remoção das “máscaras brancas”, impostas aos negros na diáspora. Tais máscaras foram criadas e impostas pelo colonialismo e agem como mantenedoras do racismo, manifestando-se por diversas frentes da vida dos negros. Adverte que a luta contra o racismo é o caminho para a humanização dos negros e, neste sentido, os convoca para adentrarem o campo da ação.

Interpreto o tópico proposto no seminário como manifestação das escolhas teóricas do NEN para o enfrentamento (ação) do racismo, através do campo educacional. O uso das máscaras “morenas” na educação faria alusão ao mito da democracia racial, mobilizador do silenciamento sobre os conflitos de cunho racial e de padronização, no trato com os estudantes, ignorando suas diferenças de ordens múltiplas.

As demais formações, entre 1999 e 2002, são, em maioria, descentralizadas e abordam conteúdos como: etnomatemática, raça, racismo, preconceito e multiculturalismo. A presença destes temas de formação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, aponta para o estabelecimento de um canal direto de diálogo entre professores da RME e os integrantes formadores do NEN. Em contrapartida, em duas formações, relacionadas ao MRD⁹⁸ proposto pela SME, foram abordadas “a sociedade escravista” e “a miscigenação de povos e raças”. Estas formações foram centralizadas e acessaram cargos de gestão e professores de História. Em que pese os avanços nas formações nas unidades educativas, as duas formações centralizadas

⁹⁸ O Movimento de Reorganização Didática (MRD) aconteceu na SME, em 2000, e está descrito no capítulo 3.

abordaram conteúdos relacionados à população negra, nos parâmetros que se buscava criticar e superar.

5.1.2 As formações a partir da Lei 10.639/03

A Lei Federal nº 10.639, promulgada e publicada em janeiro de 2003, é a materialização de uma longínqua caminhada de luta do Movimento Negro brasileiro. A alteração da LDBEN para abraçar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira conforma uma reconfiguração da agenda de lutas do movimento social. Em que pese todos os esforços representados pelos documentos normativos e resoluções que se ocuparam de dar direcionamento às ações em território nacional, são nos micros espaços que estas devem se efetivar: planejamento dos professores, currículos, formação docente e aparato estatal das prefeituras e estados brasileiros. São estes locais que podem dar vasão às remodelações pertinentes ao cumprimento, ou ao distanciamento da lei. Analisando o cenário pós promulgação da Lei 10.639/03, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 30) defende que

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto no torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros.

Com a produção de leis, resoluções e orientações caminhos foram desenhados para ampliar os horizontes e congregar os saberes historicamente produzidos pelas pessoas, sejam elas de quaisquer etnia e origem. E, assim, reafirmo a importância da formação de professores que, apesar de ser continuada, tinha caráter inicial, diante da ausência desses saberes nos currículos dos cursos ofertados nas instituições de ensino superior. Nilma Lino Gomes (2011, p. 42) sobre isso comenta

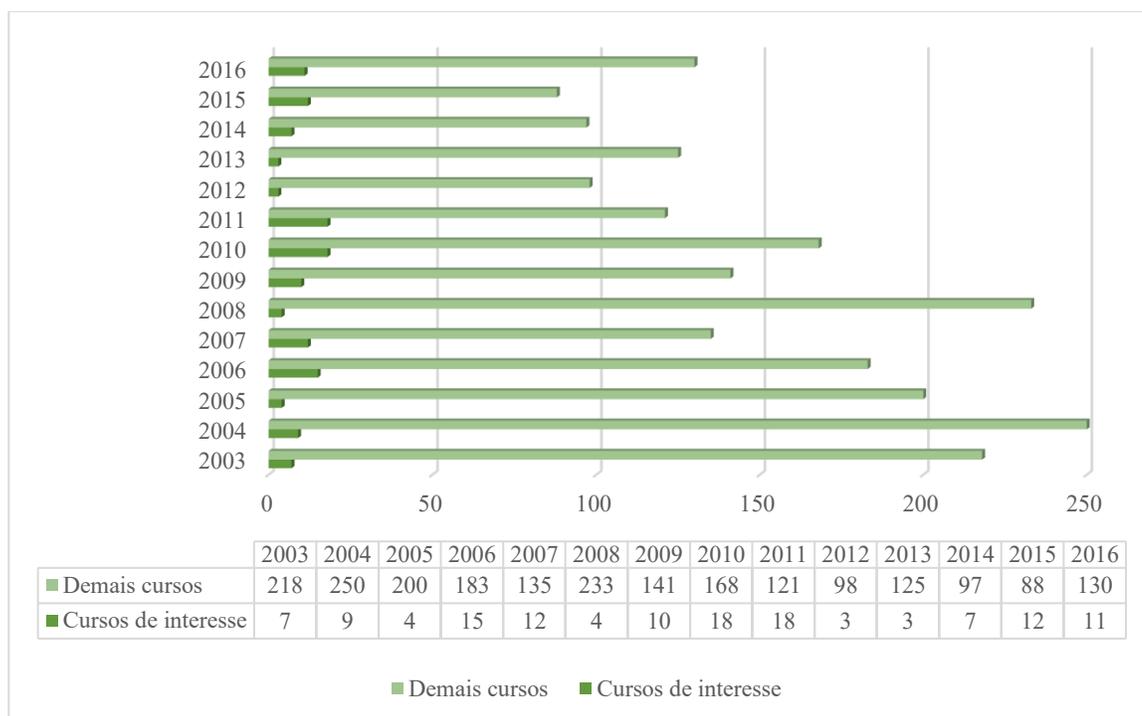
Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um processo de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas para cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário. Esse lugar secundário se expressa, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura e a pedagogia. Lamentavelmente, os cursos de formação ainda mantêm uma

estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana.

Nilma fez esta avaliação depois de 8 anos da implementação da legislação. Por certo, este percurso já havia provocado debates e reorganizações, apesar de todos os desafios postos. Em 2003, os currículos dos cursos de formação inicial de professores eram estimuladores da manutenção de desigualdades, especialmente no que diz respeito às questões raciais. Os docentes formados antes do advento da lei tinham, na formação continuada em serviço, espaço para questionar seus percursos e buscar conhecimento neste sentido.

Em Florianópolis, o ano de 2003 não marcava o início das atividades de formação voltadas ao ensino de história afro-brasileira, mas é inegável que a legislação federal trouxe fôlego e argumento para a intensificação de cobranças para sua efetivação, dentro do sistema de ensino, conforme dados abaixo:

Gráfico 5 - Comparativo entre cursos com temática afro-brasileira e demais cursos (2003-2016).



Fonte: Elaboração própria através de dados coletados na SME.

O número de cursos sofreu um incremento a partir de então e, gradativamente, a SME vai tomando para si a responsabilidade de promover as formações. Todavia, o NEN segue presente

neste processo, mas atuando pelo fornecimento de ministrantes, em formações centralizadas e nas unidades educativas.

Naquele ano, ocorreram, no âmbito da SME, 7 cursos, dos quais 5 foram centralizados e tiveram a equipe do programa de educação do NEN como ministrantes. As formações descentralizadas versaram sobre capoeira e multiculturalismo, pensando as relações raciais nos contextos escolares e ministradas em uma unidade de educação infantil e outra de ensino fundamental.

Destaco que o NEN havia passado por uma alteração em seus quadros e, do grupo que fundou o programa de educação, apenas Ivan da Costa Lima permanecia na entidade. Novos quadros se compuseram no mesmo esforço e foco de sua criação, bem como com conhecimento fruto da militância e da academia.

No jornal *Educa-Ação Afro*, de novembro de 2003, as formações receberam destaque nas páginas centrais, pois além de Florianópolis, a cidade de Criciúma também foi contemplada com cursos de formação. O material informava que, na capital catarinense, 135 pessoas foram atravessadas pelos cursos, entre gestores da SME e das unidades educativas, bem como professores e especialistas, que atuavam no ensino fundamental. No conteúdo do curso constava: “conhecimento acerca dos grupos; apresentação do Núcleo de Estudos Negros – NEN; apresentação da Pedagogia Multirracial e Popular; o mundo e a sociedade em que vivemos hoje e sobre o papel da escola e da educação neste contexto; a população negra no Brasil e no mundo, em Santa Catarina e Florianópolis; o racismo na educação e na sala de aula; a prática pedagógica no âmbito da escola e práticas pedagógicas para a promoção da igualdade racial” (FLORIANÓPOLIS, 2003). Este ano também marcava o início das formações ofertadas pelo NEN na SME estruturadas integralmente com ministrantes da entidade.

O investimento na apresentação da PMP, como metodologia para implementação de uma forma de ensinar mais plural, configurava a afirmação de um posicionamento político e do amadurecimento de discussões teóricas que perpassam o núcleo desde a sua fundação, conforme disse Joana Célia dos Passos (2019, s.p.)

[...] vamos para a Rede fazer a formação. Só que para fazer essa formação, nós tivemos que ir atrás daquilo que o NEN já defendia: que era a tal da pedagogia multirracial. [...] nós vamos trabalhar com a ideia do popular, pensando a escola pública como um lugar das camadas populares porque no nosso entendimento, era insuficiente pensar a pedagogia multirracial se não for pensada para esta condição de classe, da qual os estudantes

pertenciam, da qual a comunidade escolar pertence. E nós vamos desenvolver então toda essa discussão da pedagogia multirracial e popular.

Sobre esta questão, complementou Ivan da Costa Lima (2020, s.p.)

[...] a gente vai pensar que era necessário a gente nominar essa ação, nominar essa experiência como uma possibilidade de construção de uma pedagogia que desse conta e que, por que que é importante? Não seria uma pedagogia nascesse do nada, mas que viesse da experiência dos que vieram antes. Isso para nós foi fundamental, para essa sistematização dessa pedagogia multirracial e popular.

As formações serviam como espaço de praticar a sistematização de estudos e ações do NEN, ao longo de seus mais de 15 anos de existência. As formações de 2003 buscaram consolidar esta trajetória de questionamento ao sistema escolar e de compreensão que todos precisavam conhecer o contexto histórico, do gestor ao professor em sala.

Em 2004, o NEN seguiu monopolizando as formações para a temática, pois, das 9 formações ocorridas naquele ano, 6 foram realizadas pela entidade e ministradas pelos militantes que faziam parte do programa de educação. A PMP esteve presente nesses momentos e foi parte integrante do título de boa parte dessas formações, bem como do conteúdo programático. Os demais temas foram: reflexões sobre questões históricas relacionadas à cultura negra e questões de preconceito existentes no cotidiano; história da humanidade e do racismo; Movimento Negro e cultura negra; conceitos: preconceito, discriminação, racismo, cor e raça; práticas pedagógicas racistas; planejamento e organização da pesquisa; tabulação dos dados; avaliação dos trabalhos e elaboração de propostas educativas para uma intervenção no currículo sobre a temática. Estas formações mesclaram questões teóricas e práticas, bem como incentivaram os professores a realizarem pesquisas em seus ambientes de trabalho para proporem atividades. Se o currículo do município tinha por base a pedagogia histórico-crítica, era preciso que os professores fossem capazes de criar dados sobre suas realidades, desenvolver análises para então formular planejamentos condizentes com a realidade de seus estudantes e que trouxessem as questões raciais. O NEN fornecia o arcabouço teórico e instrumentalizava os profissionais na pesquisa e desenvolvimento de atividades, ancoradas na PMP.

No ano seguinte, apenas 4 formações foram selecionadas, a saber: “África: estudos introdutórios”, “V Seminário de atualização profissional”, “Primeira Mostra de Educação Infantil do Continente: entrelaçando saberes e fazeres” e “Coletivo temático da Pedagogia Multirracial e

Popular: raça e gênero”. Os aspectos sobre África são marcados temporalmente como sendo anteriores ao século XVI e focalizam no Egito como tema central. No segundo curso, a diversidade cultural foi um dos tópicos elencados. Na mostra da Educação Infantil, a capoeira e atividade sobre etnias foram expostas. Todas as formações foram descentralizadas e destaque a Mostra ocorrida, no sentido de congregar ações pedagógicas realizadas em diferentes unidades.

Apesar da ausência de registro na SME, um marco interno merece destaque: a realização do Seminário Municipal de Diversidade Étnico Racial. A partir de sua realização, a SME coloca, em seu calendário anual, a realização deste evento como congregador de práticas pedagógicas realizadas nas unidades educativas, ao longo do ano e propõem reflexões teóricas, com a participação de profissionais da RME e externos. Segundo Thaís Regina de Carvalho e Sônia Santos Lima de Carvalho (2021, p. 138-139)

Ao decorrer dos anos, em meio a debates e problematizações, foi concebida uma política de promoção de igualdade racial na RME de Florianópolis, a partir de demandas oriundas do primeiro Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial, realizado em 2005 sob a coordenação da SME. Este reuniu integrantes do movimento negro da cidade, núcleo de estudos negros das agências formadoras, poder legislativo, representantes da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e profissionais do ensino fundamental. Importante ressaltar que a centralidade das discussões se deu em torno das leis 4446/94, 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no que tange aos aspectos normativos e históricos de cada uma delas. Como resultado das discussões no seminário, um conjunto de ações foram pensadas. Entre elas, destacamos a necessidade da oferta de formação continuada a todos/as profissionais do ensino fundamental, e não somente para os professores/as das disciplinas elencadas na Lei, o que possibilitou uma discussão coletiva no espaço escolar.

Com este seminário a SME assume a gestão das ações pensadas para a ERER e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Infiro que este momento é colheita dos 11 anos da lei municipal e da constante presença do NEN junto à institucionalidade, promovendo ações pedagógica e de tensionamento ao Estado.

A partir do seminário, formou-se uma comissão para pensar ações direcionadas às etapas e modalidades da educação oferecidas pela municipalidade com representantes da gestão, educação infantil, ensino fundamental e EJA. Além da proposição da ampliação da abrangência das ações do seminário para a instituição de um Programa de mesmo nome, foram estabelecidas “ações prioritárias: o assessoramento pedagógico e a formação continuada; a produção e aquisição de material didático pedagógico para professores/as e estudantes; a partilha de ações pedagógicas”

(CARVALHO; CARVALHO, 2021, p. 139) das etapas e modalidades ofertadas pela RME. Para fazer acontecer estas ações, foram criados três projetos dentro do Programa, a saber: Raiz, Teia e Identidades e Corporeidade. O primeiro com foco no conhecimento e difusão da cultura afro; o segundo com o intuito de adquirir e produzir materiais didático-pedagógicos para docentes e discentes e o terceiro para valorizar as histórias dos povos constituintes do país para afirmação de identidades (CARVALHO; CARVALHO, 2021). Cada projeto agrupa um conjunto de itens, quais sejam:

Projeto Raiz: história e culturas; Geografia africana, afro-brasileira e indígena; história da África; o negro e o indígena em Santa Catarina e no Brasil; experiências diversas de cativos em Santa Catarina e no Brasil; cosmovisão africana e indígena; a representação do corpo africano, afro-brasileiro e indígena; os movimentos de resistência. Projeto Teia: produção de material técnico-científico sobre as relações raciais para os profissionais da educação; fomentar projetos educativos e de pesquisa com a temática racial; produção de material didático pedagógico para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos; aquisição de material didático pedagógico. Projeto Identidades e Corporeidades: historicidade das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas; pertencimento étnico dos estudantes; representação do negro e do indígena em diversos gêneros dos discursos literários, midiáticos e acadêmicos; manifestações culturais, sociais, econômicas e políticas nos diferentes espaços e tempos sociais (SANTOS, 2016, p. 32-33).

O Programa Diversidade Étnico-Racial é coordenado pela professora Sônia Carvalho. Mulher negra e pedagoga, atua na SME como gerente da Educação de Jovens e Adultos e articulando as entidades e ainda acumula as ações do Programa. Sônia foi citada por todos os entrevistados como interlocutora entre as entidades da sociedade civil e a SME, bem como foi destacada como referência na gestão das ações para a ERER e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e o planejamento dos seminários anuais. Embora não esteja no leque dos objetivos da pesquisa, nomeá-la é uma forma de reconhecer sua dedicação e colocá-la como uma negra em movimento⁹⁹, com trabalho fundamental na estruturação das políticas de ERER na RME. Os méritos do Programa estão descritos nas trajetórias de seminários e nas nuances do cotidiano das escolas, presentes, por exemplo, nos momentos de assessoramento especializado nas unidades educativas. A missão do Programa é ousada e enfrenta limitações em sua execução, pois não há profissionais que tenham dedicação exclusiva para monitorar, propor, organizar, analisar e fazer

⁹⁹ Atualmente Sônia Carvalho faz parte a AMAB, mas na época de estruturação do Programa não se tem notícia sobre qualquer vinculação oficial com entidade do Movimento Negro. As informações sobre ela foram escritas por mim, pois participei de diversos eventos com sua presença, bem como tive oportunidade de atuar no Programa Diversidade representando a EJA.

acontecer os objetivos propostos. A ação de Sônia e das pessoas referências, que capilarizam o Programa nas etapas e modalidades de ensino, acontecem em paralelo ao desempenho das atribuições a que se dedicam.

O Programa foi gestado no coletivo, na avaliação da trajetória das questões de ERER dentro da SME e sua criação foi importantíssima para manter a temática sempre no radar das necessidades permanentes, independente das gestões e dos arranjos políticos. “Assim, a política de promoção de igualdade racial na SME é composta por oferta de formação continuada, aquisição de obras de literatura infantil e demais materiais, bem como da inserção da temática em documentos que subsidiam o trabalho docente” (CARVALHO; CARVALHO, 2021, p. 139).

Em 2006 foram 15 cursos realizados que, de alguma forma, contemplaram em seus programas a ERER, na perspectiva das discussões que vinham sendo solidificadas na RME. Um bloco, contendo 6 cursos, tinha o mesmo objetivo e foi ofertado para gestores das unidades educativas, especialistas e professores do ensino fundamental, de área e pedagogos, sob o título “O registro histórico e a expressão da cultura no currículo”. A justificativa do curso apontava para a permanente necessidade de formação dos professores para alavancar mudanças curriculares, levando em consideração as transformações sociais por quais a escola e os estudantes passam constantemente e de que forma isso se projeta na tarefa de formar cidadãos. A diversidade foi abordada como frente para valorização e reconhecimento das diferenças e das culturas. Um outro bloco de 4 cursos, de conteúdo quase idêntico, foi ministrado para especialistas e professores de área do ensino fundamental, com ênfase para a matemática, área do saber pouco presente nos registros de formação observados. Das 2 formações centralizadas e direcionadas aos especialistas, uma relacionou o debate da diversidade étnico-racial com o campo da História, manifestando o exercício de compreendê-la em seus desafios ao longo do tempo. Dentre as formações descentralizadas, as creches protagonizaram o debate no campo da valorização e reflexão sobre a diversidade.

Finalizando, apenas um curso contou com a participação dos intelectuais militantes do NEN, o II Seminário Diversidade Étnico-Racial. Outros militantes também configuraram como ministrantes, inclusive Jeruse Romão volta à RME, depois de seu rompimento com o NEN e de uma temporada desenvolvendo ações em Brasília, como colaboradora da UNESCO. Os objetivos traçados ensejavam “implementar a Lei Municipal nº 4.446/94 e a Lei Federal nº 10639/03 e consolidar no âmbito do projeto político pedagógico da rede as diretrizes curriculares nacionais

para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (FLORIANÓPOLIS, 2006). Percebe-se a mescla entre normativas locais e federais como forma de dar ênfase à obrigatoriedade da ação no cenário educativo nacional e cidadão. O conteúdo programático trazia: o Movimento Negro no Brasil; relações raciais, educação e gênero; relações raciais: educação e contextos educativos; a cultura africana e indígena: um encontro; comunidades remanescentes de quilombos e a corporeidade e identidade.

Observa-se no conteúdo a relação que ganhava mais fôlego entre negros e indígenas, mesmo antes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, marcada pela Lei Federal nº 11645/08. Pela primeira vez, os remanescentes de quilombo são tema de curso na RME. O Movimento Negro e suas lutas interseccionais e pela educação tomam boa parte do conteúdo. Foi reservado um momento para fazer a relação entre “corporeidade e identidade”, um dos eixos dos projetos que compõem o Programa Diversidade.

Os debates mobilizadores para a elaboração de uma nova Proposta Curricular fizeram do ano de 2007, um outro marco dentro da SME. Pela primeira vez em sua trajetória foi ofertado um curso sobre a temática da diversidade étnico-racial para professores e gestores, como forma também de subsidiar os debates, em suas áreas de formação, que pudessem impactar no currículo e na orientação de conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, da Educação Infantil à EJA. A existência do Programa Diversidade por certo impulsionou a realização desta empreitada e possibilitou a articulação de sua realização.

No curso “*A Diversidade Étnico-Racial*”, as especificidades das áreas do saber e do público com que cada grupo de professores atuava foram levados em consideração, na formulação das propostas de formação e na escolha do ministrante, na busca de conferir diálogo entre a teoria e a prática sobre os temas postos em estudo. Os auxiliares de ensino e auxiliares de sala também foram contemplados com discussões específicas de suas atribuições e interações no ambiente escolar.

Observando mais de perto as formações continuadas direcionadas aos professores de História, nota-se que os conteúdos circularam entre a diversidade étnico-racial, a História da África e a cultura afro-brasileira e foram ministradas por historiadores com estudo na área. Destacar este aspecto da formação do formador faz-se necessário, na medida em que a História tem questões que são inerentes ao ofício e que precisam ser consideradas também quando se pensa a implementação das legislações antirracistas na educação

[...] o atendimento a toda essa legislação exige necessária reconfiguração de pressupostos, princípios e procedimentos que envolvem a docência. Destacamos o ensino de história por seu protagonismo no processo de formação de professores, em especial porque não se orienta a uma revisão de concepções, para superação do racismo à brasileira, sem a necessária visita crítica do passado histórico que o gerou e que o faz, em grande medida, perpetuar-se nas práticas do tempo presente nas salas de aula (PEREIRA; ROZA, 2012, s.p.).

O olhar crítico à constituição do campo de estudo e da disciplina escolar facilita a compreensão do papel assumido pela história escolar na disseminação e manutenção da crença na superioridade de ideais europeus e a conseqüente subalternidade da população negra no Brasil. Embora seja compreensível a mobilização da disciplina, na busca de reparação histórica, questiona-se esse encaminhamento por não ser papel da ciência histórica. Cristiani Bereta da Silva (2016), ao relatar experiências de estágio docente na formação inicial de professores de história, preocupa-se ao observar que os aspirantes a professor estejam repetindo a fórmula de atribuir ao ensino de história um caráter que não lhe compete, o dever de memória. A professora e pesquisadora considera desafiador compreender de que modo as legislações para a implementação da diversidade étnico-racial têm sido apreendidas por estudantes e docentes, nas universidades e concebo que esta inquietação deva ser estendida para os demais profissionais da área que já estão no chão da escola.

Dito de outro modo, faz parte das atribuições da disciplina escolar as discussões e conteúdos que colaboram na construção de sujeitos críticos e de cidadania e também é do interesse do campo compreender como se dão os processos ao longo do tempo. Todavia, conceber o objetivo de “promover a cidadania e reparar, ou mesmo compensar, injustiças cometidas contra sujeitos coletivos e individuais” (SILVA, 2016, p. 128) como tarefa fim da história, configura um uso abusivo e combatido. O intuito dessa discussão não é questionar a trajetória do Movimento Negro e tampouco esvaziar o conjunto de leis antirracistas para a educação, elaboradas a partir de franco tensionamento ao estado pelos movimentos sociais. O que se deseja é problematizar os caminhos trilhados no sentido de que não se repita a fórmula utilizada pela história tradicional, tão criticada e combatida. Há um dilema posto, mas maior que estas questões teóricas é a luta cotidiana de sujeitos históricos contra o racismo. Com isso, não intento desmerecer os debates pertinentes formulados para qualificar o ensino de história escolar e pensá-lo em seus parâmetros teórico metodológicos, mas que esta discussão precisa acompanhar os passos antirracistas e ser pensada durante o caminho.

Afora o curso *A Diversidade Étnico-Racial*, o III Seminário Diversidade Étnico-Racial foi realizado naquele ano de 2007. Esta edição do evento seguiu o formato de conferências e mesas redondas. As conferências trataram da EREER, focando em seus desafios e potencialidades e a questão dos remanescentes de quilombo em Santa Catarina trouxe a experiência e os problemas enfrentados na Comunidade Invernada dos Negros, em Campos Novos, interior de Santa Catarina, que é devidamente certificada pela Fundação Palmares em 2004. As mesas redondas apontaram para o alargamento do alcance sobre estudos africanos, perceptível por: socialização de contos africanos; pelos debates acerca das interrelações entre música africana e brasileira; pelos diálogos entre arte e movimento, com foco na cultura africana e pela abordagem da pluralidade cultural do continente africano. Além disso, foi discutido e problematizado, nas mesas redondas, sobre a diversidade étnico-racial no âmbito do projeto político pedagógico e as experiências de unidades educativas, quais sejam: “a diversidade cultural na Armação do Pântano do Sul: trabalho de pesquisa da oitava série do Ens. Fundamental”; “A história, o movimento e a música: um encontro com a diversidade étnico-racial”; “Convivendo e aprendendo com a diversidade: o caminho para a promoção da autoestima”; “A máscara de fogo: uma abordagem sob o ponto de vista da diversidade étnico-racial”; “A capoeira” e “Será que em minha escola é todo mundo igual?” completam as mesas redondas voltadas à socialização das experiências desenvolvidas na RME.

Um dos limites dos seminários realizados está na sua abrangência, pois, a depender do dia da semana em que é realizado, permite a participação dos professores e demais profissionais da escola que estão de hora-atividade. Não há um momento que congregue todos os professores de uma determinada área ou nível de atuação, agrupados, por convocação, para discutir e participar. Haja vista também o limite de capacidade dos espaços próprios destinados à formação, pensar a logística também é um fator que retrai o alcance das atividades. A edição de 2020¹⁰⁰, realizada de forma remota em virtude da pandemia em curso, possibilitou a extensão do público ouvinte e reduziu os custos em relação à participação dos conferencistas e demais pessoas que participaram de mesas redondas. Ampliando este debate para as demais formações sobre a temática, Joana Célia dos Passos (2019) também aponta a não obrigatoriedade como fator de esvaziamento e preocupação, de maneiras que indaga quais são os critérios adotados pelas unidades educativas, no

¹⁰⁰ Embora esta edição esteja fora do recorte proposto de análise, sua realização remota, em que pese a situação calamitosa gerada pela pandemia, inegavelmente contribuiu para que o seminário alcançasse mais profissionais da RME e externos. A excepcionalidade gerou este aspecto positivo a ser considerado como ferramenta para ampliar a participação do público-alvo.

envio de representantes e quais seriam as devolutivas destes representantes para os demais profissionais da escola. Seriam estes representantes compelidos a reportarem suas impressões e discussões ocorridas nas formações? Além disso, verbaliza suas inquietações diante dos profissionais da educação que não demonstram interesse, ou estabelecem mecanismos de resistência, em aprender e discutir sobre o tema, pois, costumeiramente, apresentam maiores lacunas de formação e abordagem das temáticas em sala de aula, para além das mediações equivocadas.

Além do exposto acima, há que se somar aos desafios, enfrentados ao longo das formações, a resistência dos professores diante da existência do racismo. Sobre isso, Joana Célia dos Passos (2018) expõe suas considerações, como integrante do NEN, intelectual do campo da educação e das relações raciais, bem como formadora longínqua na RME

Vou pegar 2002 como referência, [...], a gente ainda tinha que convencer as pessoas que havia racismo no Brasil! Isso são 16 anos só! A gente já tinha que convencer as pessoas e as pessoas [...] ficavam magoadas, indignadas, achando que não, que era coisa da nossa cabeça. Com o passar do tempo, veja, a rede municipal de Florianópolis é considerada uma das redes com melhor formação e é verdade! Então, com o passar do tempo, o que que a gente vai percebendo? Que quando a gente vai falar de racismo, daí já não é mais se ele existe ou não, daí os profissionais foram buscar uma outra justificativa: “mas veja só, nem tudo é racismo né! E a dimensão de classe?” Os profissionais da Rede, com muita dificuldade então, eles saem da ideia de que não havia racismo para uma ideia de que todas as desigualdades se resumem à classe. Isso é um pensamento predominante ainda hoje na rede municipal de Florianópolis. Então como é que a entrada da questão racial? É claro que quando a gente vai dar formação, a gente faz a discussão de[...] quem é essa classe? Que essa classe tem cor, que essa classe tem sexo, tem identidade de gênero, tem geração. O que é que está dentro dessa classe? Por isso que ela não pode ser tratada de um modo homogêneo, que ela não explica tudo, que as desigualdades de classe não explicam tudo e que o racismo está na base da estrutura dessa desigualdade. Então, quando a gente consegue dizer isso, com o passar do tempo, o que que a gente vai percebendo? Que os professores então: “ah, então existe racismo, mas nem tudo é racismo!” Então é uma terceira denominação, tá vendo? Como que vem: primeiro, não tinha racismo; depois, só classe explica; e agora a gente tem assim muita gente que a continua acreditando que sua classe explica, mas que já pensa que sim, tem que contar a história e cultura afro-brasileira e africana! Então a gente vai, de certo modo, também identificando os pontos de tensionamento que existem na própria formação da Rede e nos próprios profissionais da Rede (PASSOS, 2019, s.p.).

Este roteiro de criação de argumentos que buscavam, em um primeiro momento, negar a existência do racismo e, posteriormente, tirá-lo da centralidade das relações faz parte dos exercícios de branquitude. A negação da existência do racismo, por estes profissionais, incorre na falta de crítica¹⁰¹ sobre seus privilégios oriundos da pele clara e da não racialização de suas existências.

¹⁰¹ Lourenço Cardoso (2010) divide a branquitude em crítica e acrítica. A branquitude crítica é aquela que admite e condena a existência do racismo e, neste sentido, aparentemente está disposta a enfrentá-lo. A branquitude acrítica,

Outra forma da manifestação da branquitude está contida no ato de contrariar os argumentos, construídos com base científica, com opiniões estruturadas em convicções.

O mapeamento realizado pela autora permitiu a elaboração de caminhos teórico-metodológicos para avançar no debate sobre as relações raciais, ao longo das formações continuadas, realizadas pela entidade. Em que pese a continuidade da resistência, diante do racismo, a admissão de sua existência é condição primordial para seu enfrentamento. A análise dos argumentos e posicionamentos dos profissionais da RME foi condição-chave para a estruturação de momentos formativos mais significativos.

As formações realizadas em 2008 sofreram uma redução, em relação ao ano anterior. Duas delas foram direcionadas aos bibliotecários e seus auxiliares, cujo assunto versou sobre a contação de histórias e como essas podem ser uma ferramenta de cumprimento da legislação antirracista. As contações de histórias africanas foram apresentadas com intuito de “promover a educação para a diversidade étnico-cultural e disseminação de informações sobre as culturas africanas e afro-brasileiras através da contação de histórias” (FLORIANÓPOLIS, 2008). As demais foram conduzidas pelas intelectuais-militantes Jeruse e Joana, ambas no universo da educação infantil. Jeruse fez parte dos formadores nos momentos de parada pedagógica de uma creche, como parte do processo de revisão do projeto político pedagógico da unidade educativa. Por sua vez, Joana ministrou uma formação trazendo “aspectos da história do negro, da história da educação do negro, da cultura negra e da cultura escolar; marcos normativos, conceituais e históricos da diversidade étnica na educação brasileira” (FLORIANÓPOLIS, 2008), em formato centralizado.

Não há registros nas formações do *IV Seminário Diversidade Étnico-Racial*, embora o evento tenha ocorrido e tenha privilegiado

[...] a literatura e o cinema da África na problemática diaspórica; as políticas de ações afirmativas no município de Florianópolis; Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Fundamental (CARVALHO; CARVALHO, 2021, s.p.).

A ausência de registros sobre o evento impede que observemos a composição das pessoas que participaram como expositoras, mas pela presença ininterrupta de militantes do NEN dá a

além de ser atribuída aos supremacistas brancos, está presente nos indivíduos que negam a existência do racismo, ao se distanciarem de seu pertencimento racial branco, colocado como sinônimo de humanidade, e abstando-se de perceber as dinâmicas raciais que operam na manutenção de privilégios e status.

entender que, mais uma vez, se fizeram presentes e contribuíram para o aprofundamento das questões envolvidas na promoção da educação antirracista. Outro ponto que emerge da ausência de registro é a impossibilidade de compreender as representações escolhidas para caracterizar os materiais de divulgação de cada seminário, bem como a inexistência de memorandos de cada evento limita as perguntas e diálogos estabelecidos pela pesquisadora com as fontes.

Observa-se, em 2009, o predomínio de formadores oriundos dos quadros de profissionais da SME, pois, em apenas 2, dos 10 cursos, há formadores que faziam ou já haviam feito parte do programa de educação do NEN. Jeruse Romão protagonizou uma formação centralizada, voltada aos gestores da Educação Infantil, em especial diretores e supervisores, com a meta de subsidiar a reelaboração dos planejamentos e introduzir no cotidiano práticas para o favorecimento de relações raciais em todos os espaços das creches. O *V Seminário Diversidade Étnico-Racial* fez, de parte do espaço de sua programação, ocasião para avaliar as iniciativas instituídas no correr de seus 5 anos de existência. O estudo e problematização da conjuntura étnico-racial brasileira e as políticas educacionais de promoção da igualdade racial; do conteúdo dos documentos que conferiam organicidade à Lei 10639 e a Educação das Relações Étnico-Raciais foram os demais temas do seminário. A presença do NEN no quadro de formadores foi registrada.

Com 18 formações cada, os anos de 2010 e 2011 atingiram o ápice em número de formações para a ERER e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Em 3 cursos em 2010 e o dobro em 2011 contaram com a participação exclusiva ou compartilhada de integrantes do Movimento Negro. O *VI Seminário Diversidade Étnico-Racial* consta entre os materiais inventariados, mas o VII Seminário não há anotações nos documentos, embora tenha ratificado as temáticas abordadas no ano anterior (CARVALHO; CARVALHO, 2021, s.p.). No VI Seminário, abordou-se as “africanidades catarinenses” presentes no estado e de que forma podem ser utilizadas em sala de aula. Tal tópico do evento fez alusão ao livro homônimo, lançado e distribuído nas escolas públicas municipais. As temáticas dos demais cursos, do biênio, não trazem novidades em relação ao que, até aqui, foi relatado e na maior parte dos cursos selecionados, a ERER aparece nos conteúdos programáticos, porém sem maiores detalhamentos.

A programação do VIII Seminário, realizado em 2012, teve novamente a presença de Hédio Silva Júnior, falando sobre educação, diversidade e igualdade racial. Os indicadores raciais e sociais de Florianópolis e de seu entorno foram pautados por Jeruse Romão. A Lei nº 11645 entra para as pautas recorrentes do evento e, naquela edição, foi pensada em suas implicações, de forma

geral. Os relatos de experiência seguiram apresentando e problematizando as ações realizadas ao longo do ano nas unidades educativas. De modo descentralizado, uma unidade da educação infantil promoveu capacitação para seus docentes, de modo a pensar a cosmologia africana e os valores referência da diversidade étnico-racial, em sala. Mais uma vez, buscou-se congregiar teoria e prática.

No ano de 2013, foi interrompido um ciclo de seminários promovidos pelo Programa Diversidade Étnico-Racial e o mesmo ocorreu em 2015. Não encontrei registros que permitissem a construção de hipóteses para a interrupção das atividades. Naquele ano, que marca a passagem de 10 anos da Lei Federal 10639/03, apenas 3 cursos foram considerados para as análises. Um dos cursos ministrados teve como público-alvo os professores de História da RME, com participação de Jeruse Romão no corpo de ministrantes. Outro curso promoveu a formação na modalidade à distância e insere o debate sobre as formações em formato online.

O ano seguinte marcou os 20 anos da Lei 4.446/94 e o fechamento de duas décadas de caminhada para construção de escolas que pudessem abrigar a diversidade como uma meta de seus planejamentos, bem como de seus currículos. Curiosamente, neste ano que poderia ter sido motivo de reflexões e avaliações, nenhum dos cursos ministrados na RME teve participação de integrantes do Movimento Negro. Dois dos cursos analisados estão sem o levantamento dos ministrantes, pois esta informação não foi localizada.

O *IX Seminário Diversidade Étnico-Racial* não demarca em seu título nada alusivo ao aniversário da Lei Municipal, que foi o ponto de partida de toda essa caminhada de formação de professores e de formadores pois, se o movimento é dialético, como propunha a pedagogia crítica, não há construção de saber que se faça sem atravessar e ser atravessado pelos demais.

Em parte das formações de 2015 e de 2016 foram encaminhadas e discutidas reformulações para uma nova Matriz Curricular e para a matriz de Educação das Relações Étnico-Raciais do município. Jeruse Romão estava como consultora contratada para elaborar o texto. Sobre a matriz de ERER, Jeruse (2018, s.p.) avalia

[...] nós poderíamos ter feito muito mais, muito mais! Mais quando eu vi a matriz, quando eu estava no lançamento da matriz, eu pensei que as pessoas não se deram conta de onde a gente chegou! Eu me lembro do primeiro dia entrando na Rede Municipal pedindo para fazer formação. Eu me lembro da gente dizer: “não se preocupem que já está tudo bancado, a Fundação já bancou, nós pagamos a passagem do professor, nós estamos pagando o hotel dele”, eu me lembro disso! Então quando eu vi a matriz eu fiquei pensando que as pessoas falam tanto daquilo que não tem, elas não conseguem ver o que a gente conseguiu, o que

a gente tem. [...] Porque eu acho que ela abre uma nova página, um novo capítulo, um outro processo, entendeu? [...] Porque veja bem, a matriz, ela nasceu no projeto que a Secretaria pactuou com o BID para a melhoria da qualidade do ensino na Rede Municipal de Florianópolis, ou seja, ela entende que a educação das relações étnico-raciais estão implicadas na melhoria da qualidade de ensino na Rede Municipal. Então deixou de ser um programa, deixou de ser um projeto, entendeu? É isso que eu acho que é importante! Quando a gente consegue mobilizar o gestor para que ele consiga compreender isso, ela deixa de ser pontual, ela está transversalizada e a gente colocou ali: esse tema é um princípio educativo e tem que estar transversalizado em qualquer respiro dentro da educação. Então a História para dentro da Rede ela tem dois momentos: 1) A História que precisa ser contada sobre esse processo, 2) A História que nós conseguimos alterar no currículo das escolas por conta deste processo, no fazer pedagógico dentro desta escola, na intencionalidade da escola.

Jeruse olha para a trajetória de mais de 20 anos de interações e conflitos com e na RME. Escolhe olhar para os avanços, mesmo considerando que muito mais poderia ter sido feito. Em sua análise, a matriz de EREER sela um compromisso da SME, um atestado de admissão do papel da EREER e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como um princípio constitutivo da educação. Assim, “a incorporação das dinâmicas culturais do tempo presente ao universo escolar, em especial aquelas marcadas pela pauta da diversidade e da inclusão cultural – também uma agenda política – vem causando fortes impactos nas realidades escolares” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 91).

As limitações e os desafios postos ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como parte da EREER, e de modo mais amplo para a EREER, não podem ser ignorados. Em contrapartida, os avanços precisam ser celebrados, pois são fruto de intensa dedicação de sujeitos que formam e são formados no movimento do Movimento Negro, entre tensionamentos, retrocessos e conquistas.

Com essas considerações, quais, afinal, seriam os sentidos do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira forjados neste processo? Primeiro, pondero que estão em movimento, em contínuo processo de resignificação. Segundo, estão na capacidade educativa do Movimento Negro em formar e formar-se na trajetória de lutas. Exemplo disso é a caminhada percorrida por Ivan da Costa Lima, pois da formação inicial em arquitetura, Ivan busca a pós-graduação em educação e discute nestas etapas, até o doutorado, as pedagogias negras que vivenciava na militância. Terceiro, está na desconstrução de sujeitos que foram formados por uma academia, ancorada em valores cartesianos, eurocentrados, que colonizam mentes, saberes e poderes. As formações atravessaram sujeitos que, inclusive, tornaram-se pesquisadores de temáticas da

educação antirracista. Quarto, e não menos relevante, se manifestam quando se observa a incorporação de práticas pedagógicas e conteúdos que estabelecem relações com a diversidade racial. O sentido da História está no percurso, na construção dessas memórias de atuação e entendimento que os avanços são carregados de lutas, tensionamentos, frustrações e que, acima de tudo, vale a pena.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir
 AmarElo (Emicida, 2019)

Em Florianópolis, a lei que determina o ensino da história afro-brasileira, nas escolas municipais, data de 1994. Nas ações de sua aplicação, para chegar efetivamente aos destinatários finais, no âmbito das unidades educativas, observou-se a presença de integrantes do Movimento Negro local no desenrolar de cada ação. Ações estas percebidas por esta investigadora, na busca e análise dos documentos normativos educacionais da SME e nos registros de formação de professores da RME, último passo deste trâmite. Pareciam querer garantir a concretização de um percurso do qual tinham participado ativamente.

Propus falar das ações positivas e não somente das mazelas enfrentadas e esta atitude não foi tomada com intuito de ignorar as cicatrizes, mencionadas por Emicida, mas sim de conferir protagonismo às lutas e vitórias na caminhada do Movimento Negro, observadas aqui pela atuação dos integrantes do programa de educação do NEN. Filiei-me também à convocação de Sueli Carneiro para historicizar os percursos, atribuindo às conquistas status de vitórias coletivas.

Entendo que este trabalho forneceu respostas aos questionamentos iniciais de como o Movimento Negro local se organizou e direcionou para conquistar, primeiro uma vaga estratégica na Câmara, no intuito direcionado de alcançar a mudança das características da grade curricular da educação básica em Florianópolis, dando-lhe feições reais do público por ele atendido, na busca de minorar as invisibilidades. Mostrou as características deste currículo pretendido e atuou na formação de professores, que formularam sentidos de história.

Como se pôde ver durante a leitura do texto que conduziu esta investigação, o caminho trilhado pelos ativistas não foi, por certo, completamente projetado em seus detalhes e variações desde o início, com evolução prevista. Foi árduo, cheio de impulsos e retrocessos, dificuldades costumeiras enfrentadas por movimentos sociais, em especial os que representam afrodescendentes em busca de visibilidade e protagonismo. O que os manteve firmes foi o objetivo final que tinham em mente de, a qualquer custo, sem desânimo, mudar a característica excludente da educação, lugar

estratégico de manutenção de privilégios, de argumento frequente neste trabalho, diante das impiedosas sequelas do colonialismo (CÈSAIRE, 2010), caracterizadas pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). De resto foram reagindo e adaptando-se a cada nova situação, para mover barreiras naturalizadas, como foi possível verificar. Da mesma forma, esta tese, aqui conduzida, também foi ganhando corpo, estabelecendo-se, à medida que a investigação agregava legitimidade, coerência e descobria aportes, a cada nova fonte consultada, a cada depoimento concedido pelos intelectuais militantes, testemunhas-personagens do percurso realizado, a cada contorno de escrita materializado, onde havia apenas vestígios.

Os intelectuais militantes, agrupados no NEN, galgaram fôlego na coletividade e tomaram decisões coordenadas no enfrentamento às condições sociais adversas de subalternidade e exclusão, diante das quais requerem-se mobilizações e pressões e são o meio propício para o incentivo ao seu aparecimento.

A análise, na primeira sessão, aponta para os caminhos percorridos de organização do Movimento Negro e situou as bases contextuais para o surgimento do NEN e, paulatinamente, foi-se construindo a identidade intelectual da entidade. Neste processo, a sistematização dos estudos e o diálogo com militantes intelectuais do país, elaboraram uma metodologia para criar caminho para combater, via educação, o imaginário racista brasileiro que concretizava em ações cotidianas seus efeitos nocivos sobre a população negra. Da luta emerge teoria e da teoria encontra-se força para seguir a militância. A desestruturação da sede física do NEN e a provisoriedade dos locais de arquivamento impediram o acesso às documentações que pudessem fornecer mais elementos para aprofundar as análises. Este aspecto demonstra a necessidade da criação de um centro de referência de memória negra na cidade para atuar como vetor de memória e de preservação da história brasileira.

Sendo de domínio público que a citada Lei Municipal nº 4.446/94 foi votada durante o mandato de vereador Marcio de Souza, negro e integrante projetado ao cargo pelo NEN, caracterizou-se remotamente como um dado a mais no conjunto de fatores que gestaram a investigação traduzida nesta tese. A sua eleição e ação são, sem dúvidas, um marco na história da educação do negro nos sistemas de ensino em Santa Catarina e só foram possíveis com o respaldo do Movimento Negro. Em terra de Antonieta era possível seguir seu exemplo de mobilização educativa e de trato político.

Na sequência, mergulhei nos documentos normativos curriculares e avaliei de que forma a história afro-brasileira e os conceitos caros aos estudos das relações raciais foram, lenta e parcialmente, incorporados mediante acompanhamento e participação sistemática dos militantes nos processos de formulação dos currículos. Passos adiante e retrocessos foram percebidos, mas a ininterrupta menção aos conteúdos almejados pode ser encarada como manutenção de avanços. Embora haja um abismo entre o que é aceito pelo papel e o que de fato acontece nas salas de aula, a garantia de um currículo sensível às diferenças é elemento necessário para a construção de planos de aula e projetos políticos pedagógicos capazes de acolher criticamente as culturas dos estudantes. Neste sentido, compreendi o currículo como campo de disputa entre narrativas (SILVA, 2010) e também como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006), capaz de empreender estratégias de resistência às correntes hegemônicas do saber, com foco em sua decolonialização.

Na última sessão, as formações para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como as relacionadas à educação das relações étnico-raciais foram analisadas para que fosse possível configurar o sentido de história construído ao longo das formações, iniciadas em 1994. Os registros de formação poderiam ser mais amplos, no que diz respeito à coleta das informações pertinentes ao curso como, por exemplo, as referências utilizadas pelos formadores para elaborarem suas intervenções. Também observei um número reduzido de momentos voltados ao ensino de história africana e afro-brasileira as lacunas neste sentido são nítidas, inclusive sedimentadas no pequeno número de formadores para a ascendente demanda na cidade e no estado. Ainda assim, foi possível mapear alguns sentidos de história, especialmente de compreender que este se força no processo, mas que precisa de ampliações para se manter ativo e capaz de impactar. A formação de professores carece de cuidados ante os ataques à carreira do magistério e interesse do setor privado de transformação da educação em mais um bem de consumo.

As categorias de análise, quais sejam: memória e dever de memória (RICOEUR, 2007; TRAVERSO, 2012) e culturas políticas (BERSTEIN, 1998; MOTTA, 2018) foram abordadas com cuidado durante este trabalho, mas poderiam ter sido exploradas mais a fundo, não fosse a exiguidade dos prazos. Os currículos foram analisados como “documento de identidade” (SILVA, 2010) e “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006). Os conceitos de raça, racismo, colonialidade, identidade, decolonialidade deram suporte para o diálogo com a epistemologia afrodiaspórica do NEN, apresentada a partir da PMP e dos cadernos da Série Pensamento Negro, criados pela entidade.

Esta pesquisa é um ato militante de registro da história do Movimento Negro catarinense e uma homenagem aos que tornaram possível a formação de crianças e adolescentes negros mais empáticas às suas culturas e formas de ser e estar no mundo. Há um imenso caminho a ser percorrido para que tenhamos uma escola, de fato, acolhedora das diferenças, mas também é possível dizer que a caminhada já começou.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. *In*: PINSKY Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVAREZ, Sonia E. A “globalização” dos feminismos latino-americanos: tendência dos anos 90 e desafios para o novo milênio. *In*: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (org.). **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. p. 383-426.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ANDRADE, Maíra Pires. **Qual África?** A História das áfricas e a prática de ensino nos estágios supervisionados da Udesc (2000-2015). 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- BELL, Derrick. **Faces at the bottom of the well**: The permanence of racism. New York: Harper Collins Publishers, 1992.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BERSTEIN, Serge. A cultura política. *In*: RIOUX, Jean P.; SIRINELLI, Jean-François. (dir.). **Para uma História cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 349-363.
- BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. *In*: AZEVEDO, Cecília, *et al* (org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2009. p. 29-46.
- BERSTEIN, Serge. Os partidos. *In*: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 57-98.
- BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (org.). **Mídia e racismo**. Petrópolis: DP *et Alli*; Brasília: ABPN, 2012.

BUGS, Zuleica da Rosa. **Multiculturalismo no Ensino de História**: As populações de origem africana no ensino de História, na Rede Pública de Ensino Municipal de Florianópolis (1994/96). 1998. Monografia (Pós-Graduação em História Social no Ensino de I e II Graus) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

CABRAL, Amílcar. **PAIGC**: Unida e Luta. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CAMPOS, Luiz Alberto; MACHADO, Carlos. **Raça e eleições no Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil (Período 1957-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Suelaine. **Mulheres Negras e Violência Doméstica**: decodificando os números. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 2017, p. 21. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/e-BOOK-MULHERES-NEGRAS-e-VIOL%C3%8ANCIA-DOM%C3%89STICA-decodifancando-os-n%C3%BAmeros-isbn.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARREIRÃO, Yan de Souza. **A decisão do voto nas eleições presidenciais brasileiras**. Florianópolis: Editora da UFSC; Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CARVALHO, Carol de Lima. **Negras em Movimento**: Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros Santa Catarina – AMAB (1985–2015) 2016. 70 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000019/00001913.pdf>. Acesso em 20 abr. 2023.

CARVALHO, Carol de Lima. Teoria e prática na construção da história: uma conversa com a professora Jeruse Romão. **Fronteiras**: Revista de História, [s.l.], v. 23, n. 41, p. 208 – 232, jan./jun. 2021. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15006/7987>. Acesso em 15 abr. 2023.

CESÁRIE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2010.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

CHAUÍ, M. Prefácio. *In*: SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. **Narrativas de vida, escolarização e profissionalização de Professoras Afrodescendentes no Magistério** (Santa Catarina, anos 50 e 70 do século XX). 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CORD, Deisi. **A formação em serviço das professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão “Frente Popular: - 93/96**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

COSTA, José Fernandes. **A década de 1980 e os embates curriculares: a proposta para o ensino de História em Florianópolis**. 2001. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DELGADO, Lucilia A. N. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. Disponível em: <file:///D:/Documentos/MESTRADO/Lucilia%20de%20Almeida%20Delgado%20-%20historia%20oral.pdf>. Acesso em 19 mar. 2017.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial – Desafios Pedagógicos no campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DIAS, Lucimar. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECADI, 2005. p. 49-62.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> Acesso em: 20 maio 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. “O grande campo de batalha”: Associação Cultural do Negro (1954-1976) e a questão da educação. *In*: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz da. (org.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 117-136.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun. 2012.

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

FAUSTINO, Deivison; CARDOSO, Loureço; BRITO, Luciana. O protagonismo negro no desvelar da branquitude. *In*: IBIRAPITANGA; SCHUCMAN, Lia Vainer. (Org.). **Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo**. São Paulo: Fósforo, 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul.-out. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269395243_Teoria_Racial_Critica_e_Letramento_Racial_Critico_Narrativas_e_Contranarrativas_de_Identidade_Racial_de_Professores_de_Linguas_Critical_Race_Theory_and_Critical_Race_Literacy_Narratives_and_Counterpart. Acesso em: 5 de mar 2019.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.446, de 5 de julho de 1994, do Município de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 1994.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FRANK, André Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 19-48, jun. 1989.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GASPAR, Osmar Teixeira. **Mídias – Concessão e exclusão: um estudo sobre as concessões de rádio e televisão e sua influência nas relações raciais no Brasil contemporâneo**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GASPAR, Osmar Teixeira. **Direitos políticos e representatividade da população negra na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e Câmara Municipal de São Paulo**. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GATTI, Bernardete. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores associados, 2011. p. 303-323.

GOMES, Maria Aparecida e LIZ, Renilda Aparecida Costa de. Movimentos de visibilidade dos afrodescendentes em Lages e suas inter-relações. *In*: SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. **Negros em Santa Catarina**, p. 139-195. Florianópolis: NEN, n. 9, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack**, n. 8, p. 44-53, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-6332014000200044&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 maio 2019.

GONZALEZ, Lélia; HOSENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GOSS, Karine Pereira. **Identidades militantes em ações coletivas contemporâneas em Florianópolis (SC)**. 2003. 142f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes em uma organização do movimento negro de Florianópolis (SC). *In*: SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. **Negros em Santa Catarina**, n. 9. Florianópolis: NEN, 2009. p. 139-195.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Depois da democracia racial. **Revista Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

HALL, Stuart. **Identidade e Cultura na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: D&A, 1997.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, Bell. **Black looks: race and representation**. Boston: South Press, 1992.

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. **Negros no Brasil: Dados da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1989.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela 3175 – População residente, por cor ou raça, segundo a situação domicílio, o sexo e a idade**. Rio de Janeiro: SIDRA; IBGE, 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado> Acesso em: 4 abr. 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? *In*: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (org.). **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

- KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. *In*: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania Regina de. (org.). **O historiador e suas fontes**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-27.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Tradução: Jess Oliveira.
- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre a História. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RJ, 2014.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. **Textos e Debates**, Florianópolis, ano 1, n. 1, p. 05-41, 1991.
- LIMA, Ivan da Costa. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e em Santa Catarina (1970-2000)**: implicações teóricas e políticas para a educação brasileira. 2009. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.
- LIMA, Ivan da Costa. [Entrevista concedida a] Carina Santiago dos Santos., Florianópolis, 17 nov. 2020. Tempo: 1:15'28"
- LIMA, Ivan da Costa. **História da educação do(a) negro(a) no Brasil II**: pedagogia multirracial, o pensamento de Maria José Lopes da Silva (RJ). Curitiba: Appris, 2021.
- LOHN, Reinaldo Lindolfo. Cidade do Futuro: imaginário urbano e política em Florianópolis (1950-1970). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22, 2003, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: ANPUH, 2003.
- LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. Narrativas e significados do 13 de maio e 20 de novembro para a História do Brasil. *In*: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (org.). **O Movimento Negro Brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala: 2009.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 30, n. 106, p. 23-43, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fwhpczf7sChQTxMR3fGMhkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jan. 2022.
- MACEDO, Márcio. Abdias do Nascimento: teatro, revolta e quilombismo na organização do ativismo negro no Brasil. *In*: PINTO, Ana Flávia Magalhães; CHALHOUB, Sidney. **Pensadores**

negros – pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

MALAVOTA, Cláudia Mortari. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil:** criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850. 2007. 218 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARABLE, Manning; MULLINGS, Leith. **Let nobody turn us around:** Voices of Resistance, Reform, and Renewal; an African American Anthology. Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Maryland, Boulder, Colorado, New York Oxford, 2009.

MARIA, Maria das Graças. Clubes e associações de afrodescendentes na Florianópolis das décadas de 1930 e 1940. *In:* MAMIGONIAN, Beatriz Galotti e ZIMMERMANN, Joseane (org.). **História diversa:** africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. p. 263-277.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dezembro 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/rt/captureCite/8993/7169>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MELGAREJO, Mariano Moura. A **Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação:** um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. 175 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 19–42. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.63>

MORTARI, Cláudia. Pensando a diáspora africana: Algumas questões. *In:* MORTARI, Cláudia (org.). **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora.** Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015. p. 137-148.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 109-137, jan./mar. 2018.

MUNAGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. *In:* SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. **A República e a Questão do Negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-26.

NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz da. (org.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN). **Projeto Piloto: Escola, espaço e luta contra o racismo**. Florianópolis: NEN, 1991. (Mimeo)

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930**. 2002. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PASSOS, Joana Célia dos. [Entrevista concedida a] Carina Santiago dos Santos. Florianópolis, agosto de 2019. Tempo: 1:20'54".

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. *In: SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*, n. 8. Florianópolis: NEN, 2009. p. 1a-43.

PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz da. Contribuições do Núcleo de Estudos Negros na Construção e formulação da Pedagogia Multirracial e Popular. *In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz da. (org.). Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias*. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 65-82.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 11-128, 2012.

PEREIRA, Eráclito. **Centro Cívico Cruz e Souza: Memória, Resistência e Sociabilidade negra em Lages (1918 – 2012)**. 2013. 109 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2013.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-3.pdf Acesso em 19 mar. 2017.

REIS, Sidnei Sutil dos. **Memórias e histórias de lutas: o ensino de História, o Movimento Negro Contemporâneo e os caminhos para aprovação da Lei 10639/03 (1990-2003)**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

RÉMOND, Réne. O retorno do político. *In*: CHAVEAU Agnés; TÉTARD, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999. p. 51-61.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 203-209.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 251-263.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 117-137.

ROMÃO, Jeruse. **O que move o negro?** Inventário sobre o movimento negro em Santa Catarina. Centro de Referência de Material Didático Afro-Brasileiro. Projeto História da educação dos afro-brasileiros. Florianópolis, 2001.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

ROMÃO, Jeruse. [Entrevista concedida] à Carina Santiago dos Santos. Residência da entrevistada, São José, em março de 2022. Tempo: 2:28'30"

ROMÃO, Jeruse. [Entrevista concedida] à Carina Santiago dos Santos. Sala de Reuniões Milton Santos, Gabinete do Vereador Lino Peres, Florianópolis, 18 jul. 2018. Tempo: 1:15'28"

ROMÃO, Jeruse. **Antonieta de Barros**: professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil. Florianópolis: Cais, 2021.

ROMÃO, Jeruse. Samba não se Aprende na Escola. *In*: SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. **Negros e Currículo**, n.2. Florianópolis: NEN, 2009. p. 21-38.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SANTOS, Geovanilda. A organização dos negros e negras no partido dos trabalhadores e na sociedade brasileira. *In*: JACINO, Ramatis (org.). **IMO: Panorama do pensamento negro brasileiro**. São Paulo: Nefertiti, 2009. p. 55-74.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): Um estudo das demandas por direitos.** 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico da Escola de Direito) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13699/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Nat%C3%A1lia%20Neris.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANTOS, Roberto dos. **Identidades e pedagogias carnavalescas no periódico Ensaio Geral (1981-1998): articulações entre Imprensa Negra, carnaval e educação.** 2021. 219 f. Tese (doutorado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. O Negro no Poder no Legislativo: Abdias do Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento. *In*: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (org.). **O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil.** Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 5. ed. Campinas: Ed. Cortez; Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Democratização em Florianópolis: Resgatando a memória dos movimentos sociais.** Florianópolis: Diálogo, 1999.

SILVA, Ana Célia da. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. *In*: BARBOSA, Lúcia Maria Assunção Barbosa *et al.* **De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações raciais no Brasil.** São Carlos: EdUSFCar, 2003.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. *In*: SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. **As Idéias Racistas, os Negros e a Educação**, n.1. Florianópolis: NEN, 2009. p. 14-22.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. (org.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 50-54.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **As lutas políticas nos clubes negros: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição (1870-1960)**. 2017. 279 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Jônatas C. da. **Histórias de Lutas Negras: Memórias do Segmento do Movimento Negro na Bahia**. In: **1978-1988: 10 Anos de Lutas Contra o Racismo – Movimento Negro Unificado (Sessão Bahia)**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

SILVA, Maria José Lopes da. **Pedagogia Multirracial em Contraposição à Ideologia do Branqueamento na Educação**. In: **SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. As Idéias Racistas, os Negros e a Educação**, n.1. Florianópolis: NEN, 2009. p. 23-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e a África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira **Movimento negro e educação**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, set./out./nov./dez., 2000. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/amilcarpereira%40hotmail.com/QgrcJHsBmGCnZqfjvBbjDpnBHNsrKgPptjB?projector=1&messagePartId=0.2>. Acesso em 18 maio 2020.

SOUZA, Márcio Pereira de. [Entrevista concedida] à Carina Santiago dos Santos. Gabinete do Deputado Dirceu Dresch, Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Florianópolis, 11 mai. 2018. Tempo: 45'52"

TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. **Partidos, Programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil**. **Revista de Sociologia Política**, [s.l.], v. 21, n. 45, p. 149-165, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n45/a11v21n45.pdf> Acesso em: Jul de 2019.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

TRAVERSO, Enzo. **Europa y sus memorias: resurgimientos y conflictos**. In: TRAVERSO, E. **La historia como campo de batalla: interpretar las violencias del siglo XX**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012. p. 281-316.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **A Cultura Negra nos Currículos Escolares: Afinal, isto é possível?** In: **SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. Negros e Currículo**, n. 12. Florianópolis: NEN, ([1997]2009). p. 87-93.

VARGAS, Karla Andrezza Vieira. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz**. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa do Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/07/dissertacao-karla-andrezza-vargas.pdf>

VIANA, Elizabeth; GOMES, Flávio. Personagens, história intelectual e relações raciais no Brasil: notas sobre pesquisas bibliográficas. *In*: BARBOSA, Lúcia Maria Assunção Barbosa *et al.* **De Preto a Afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 69-88.

VIEIRA, Karla Andrezza. **Passados que não passam**: Racismo no ensino de História e a Lei 10.639/03 em escolas estaduais catarinenses (2003-2021). 2022. 279 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

WALTON, F. Carl; CALIENDO, Stephen Maynard. Origins of the concept of race. *In*: CALIENDO, Stephen Maynard; MCLLWAIN, Charlton D. (org.). **Race and Ethnicity**. New York: Routledge, 2011.