



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SIDNEI SUTIL DOS REIS

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE
LUTAS: O ENSINO DE
HISTÓRIA, O MOVIMENTO
NEGRO CONTEMPORÂNEO E
OS CAMINHOS PARA A
APROVAÇÃO DA LEI
10.639/03 (1990 – 2003).**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Dezembro / 2018

SIDNEI SUTIL DOS REIS

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE LUTAS: O ENSINO DE HISTÓRIA, O MOVIMENTO
NEGRO CONTEMPORÂNEO E OS CAMINHOS PARA A APROVAÇÃO DA LEI
10.639/03 (1990 – 2003).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas e Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Cláudia Mortari

FLORIANÓPOLIS

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Reis, Sidnei Sutil dos

Memórias e histórias de lutas : O Ensino de História, O Movimento Negro Contemporâneo e os caminhos para a aprovação da Lei 10.639/03 (1990-2003). / Sidnei Sutil dos Reis. -- 2018.

101 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Mortari

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação , Florianópolis, 2018.

1. Ensino de História. 2. Movimento Negro. 3. Lei 10.639/03. 4. Memória e História. 5. ProfHistória. I. Mortari, Prof^ª. Dr^ª. Claudia. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação . III. Título.

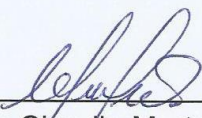
SIDNEI SUTIL DOS REIS

“MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE LUTAS: O ENSINO DE HISTÓRIA, O MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO E OS CAMINHOS PARA A APROVAÇÃO DA LEI 10.639/03 (1990-2003)”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.


Banca julgadora:

Orientador/a:



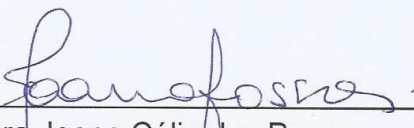
Doutora Claudia Mortari
Universidade Estadual de Santa Catarina

Membro:



Doutora Luisa Tombini Wittmann
Universidade Estadual de Santa Catarina

Membro:



Doutora Joana Célia dos Passos
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 07 de dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus. Tenho certeza que foi ele quem me deu forças para ir em frente quando pensei que não dava mais. O pensamento de que não ia ser possível foi algo bastante presente, tendo em vista que a situação pelo qual nosso país passou nesses últimos dois anos não foram as mais inspiradoras, principalmente, para nós professores.

Mas chegamos, conseguimos!

Agradeço minha família. Minha mãe, uma mulher negra forte, que nunca deixa as dificuldades lhe tirar o sorriso, a senhora não tem ideia do quanto representa pra mim. Meu pai, guerreiro, trabalhador, que com uma piada consegue transformar qualquer ambiente pesado em festa, te admiro muito Luizão. Meus irmãos que sempre me incentivam a continuar, peço desculpa pelas ausências nesses últimos dois anos, foi necessário, mas valeu a pena. Agradeço a minha família Serena. Sogro, sogra e cunhada, sempre muito carinhosos comigo, isso com certeza fez diferença nesta caminhada.

Agradeço meus amigos do ProfHistória, essa caminhada transformou minha vida e vocês fazem parte disso! O momento de troca de ideias e angústias com vocês foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho, sempre um ajudando o outro a levantar. Vocês são demais.

Agradeço os professores e as professoras do curso. Professor Rogério Rosa Rodrigues, Professora Luciana Rossato, Luisa Tombini Wittmann, Professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso e Professor Lourival José Martins Filho suas aulas foram inspiradoras e me fez voltar a acreditar que podemos fazer a diferença de alguma forma.

Agradeço ao Tarik por aceitar o desafio de fazer a diagramação do material didático num tempo recorde. Você é um excelente profissional cara, obrigado.

Agradeço meus amigos, os mais próximos, os que mesmo longe estão sempre presentes, os que quase não falo mais, mas que em determinados momentos foram fundamentais. Vocês todos, mesmo as vezes não sabendo, me ajudaram.

Não posso deixar de agradecer todos os professores(as) e estudantes que fizeram parte dessa caminhada nas escolas que passei durante o mestrado. Meus queridos alunos, são vocês que fazem tudo isso ter sentido, obrigado.

Agradeço as professoras Caroline Jacques Cubas e Luisa Tombini Wittmann por aceitarem participar da qualificação, as críticas e sugestões que vocês propuseram foram de grande valia para a continuação do trabalho. Também agradecer a professora Joana Célia dos Passos e novamente a professora Luisa Tombini Wittmann pelo aceite para composição da banca, muito obrigado.

Quero fazer um agradecimento especial a professora Claudia Mortari, primeiro, pela excepcional maneira de conduzir a orientação, me dando espaço para colocar minhas ideias no trabalho, mas também sendo sincera e firme quando foi necessário. Segundo, pela honra que foi ter cursado a disciplina Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, foi ali que tive realmente certeza que estava no caminho certo na pesquisa. Muito obrigado mesmo professora, eu só tenho a agradecer, de verdade!

Quero agradecer demais minha companheira Juliana Serena, o mestrado coincidiu com a elaboração e apresentação do seu TCC, mas, mesmo assim, você não me deixou sozinho nos momentos que precisei. Você, com certeza, é a pessoa mais extraordinária que eu já conheci. Uma mulher forte, determinada, responsável e mais uma infinidade de adjetivos. Obrigado por me aturar. Te amo para sempre!

Então o colonizado descobre que a sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração, são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Se, com efeito, a minha vida tem o mesmo peso que a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade eu o contrario. Não somente a sua presença deixa de me intimidar como também já estou pronto para lhe preparar tais emboscadas que dentro de pouco tempo não lhe restará outra saída senão a fuga. (Frantz Fanon)

RESUMO

A presente dissertação, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), tem como objetivo analisar o papel desempenhado pelo movimento negro contemporâneo no Brasil, partindo das especificidades do Movimento Negro em Florianópolis. São utilizados como fontes oficiais, fotografias e jornais, para compreender quais ações caracterizam suas atuações na contribuição para a construção da legislação que resultou na Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Baseando-se nesta análise, buscar-se-á utilizar da potencialidade do ensino de História, no que diz respeito a sua função social, e na importância fundamental que ela exerce, no sentido de colocar em cheque percepções pautadas no senso comum e, muitas vezes, em naturalizações e discriminação racial. O resultado final deste trabalho culminou na elaboração de um material didático evidenciando o protagonismo de homens e mulheres negros e negras, sobretudo no Núcleo de Estudos Negros (NEN), em Santa Catarina, no formato de uma sequência didática comentada voltada para professores(as) e estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História. Movimento negro. Lei 10.639/03. Memória e História. ProfHistória.

ABSTRACT

The present dissertation, within the scope of the Professional Master's Program in Teaching History (ProfHistória), aims to analyze the role played by the contemporary black movement in Brazil, starting from the specificities of the Black Movement in Florianópolis. They are used as official sources, photographs and newspapers, to understand which actions characterize their actions in the contribution to the construction of the legislation that resulted in Law 10.639 / 03, making compulsory the teaching of African and Afro-Brazilian History and culture in Basic Education. Based on this analysis, it will be sought to use the potential of History teaching, with respect to its social function, and the fundamental importance it exerts, in order to check perceptions based on common sense, and many naturalization and racial discrimination. The final result of this work culminated in the elaboration of a didactic material evidencing the protagonism of black and black men and women, especially in the Núcleo de Estudos Negros (NEN) in Santa Catarina, in the format of an annotated didactic sequence directed towards teachers and students.

Keywords: Teaching History. Black movement. Law 10.639 / 03. Memory and History. ProfHistoria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Jornal Educa-Ação.....	80
Figura 2 – Jeruse Romão.....	82
Figura 3 – Joana Célia dos Passos.....	83
Figura 4 – João Carlos Nogueira.....	83
Figura 5 – Dora Lúcia Bertúlio.....	84
Figura 6 – Lino Fernando Bragança Peres.....	84
Figura 7- Logo Jornal Educa-Ação Afro.....	86
Figura 8 – Jornal Educa-Ação Afro Ano II, N°6.....	87
Figura 9 – Jornal Educa-Ação Afro Ano II, N°7.....	88
Figura 10 - Jornal Educa-Ação Afro Ano II, N°8.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS

IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
NEN	Núcleo de Estudos Negros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Base
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Algumas das Leis anteriores a 10.639/03.....	67
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: LUTAS HISTÓRICAS.....	34
2.1 A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES DE 2004, O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	35
2.2 A DEMANDA VEM DE LONGE: O MOVIMENTO NEGRO E SUAS LUTAS.....	47
3 MEMÓRIAS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA: O NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN).....	55
3.1 A EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO.....	55
3.2 LUTAS E ESTRATÉGIAS NA BUSCA POR UM CURRÍCULO DESCOLONIZADO.....	59
4 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO (FLORIANÓPOLIS, 1990-2003) – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	71
4.1 O USO DE JORNAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	74
4.2 A IMPORTÂNCIA DE SERMOS PROTAGONISTAS.....	76
4.3 A PRPOSIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

A experiência de cinco anos como professor de História da Educação Básica pode parecer pouco, mas esse tempo já foi o suficiente para perceber que alguns temas são mais difíceis ou desafiantes de se abordar com os(as) estudantes em sala de aula. Com certeza, àqueles que envolvem a história das populações de origem africana no Brasil e no mundo é, de todos, o mais desafiador para mim. Quando falo sobre este tema, gosto de começar dizendo que sou negro¹.

- “Mas professor, você não é negro! É moreninho”.

Indagações como esta são comuns em sala de aula. Se posicionar politicamente como negro em nossa sociedade ainda é encarado com dificuldade para muitos(as) jovens afro-brasileiros(as). Mas por que isto ainda ocorre?

Uma das justificativas que penso ser crucial, e que serve como ponto de partida para este trabalho, está intrinsicamente ligado à escola que, por sua vez, é parte de uma estrutura social assentada no racismo.

Tal questão pode ser percebida de maneira pontual no próprio material didático utilizado para o ensino de História. Por exemplo, em uma análise que realizei em duas coleções de livros didáticos e de materiais paradidáticos² destinados aos(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental do estado de Santa Catarina, pude perceber que, mesmo com a aprovação da Lei 10.639/03³, a história das populações de origem africana no Brasil ainda está pautada naquela tradicionalmente ensinada, de cunho conteudista, que traz apenas os aspectos da história escravagista, numa perspectiva de coisificação e desumanização própria do racismo. Tal abordagem

¹ O sentido de negro aqui carrega uma conotação política, conforme aponta Amilcar e Petrônio que assim o definem: (...) “Como o foco dessa dissertação é o Movimento Negro Contemporâneo, ao longo do texto, estarei utilizando este conceito em momentos específicos porque aparece tanto na afirmação das identidades políticas dos entrevistados quanto em documentos consultados. No entanto, em alguns momentos o termo populações de origem africana ou afrodescendentes será acionado no texto quando o objetivo for a problematização de uma identidade racializada para a referência a experiências históricas em contextos temporais específicos” (PEREIRA, 2010, p. 62).

² Os livros consultados foram: PNLD 2014/2015/2016 – Editora: Saraiva – Coleção: “Saber e Fazer História” Autores: Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues; PNLD 2017/2018/2019 – Editora: Editora do Brasil – Coleção: “Projeto Apoema” Autores: Renato Mocellin e Rosiane de Camargo.

³ O sistema de educação brasileiro é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada sob o número 9.394/1996. A Lei 10.639/03 alterou um dos artigos da LDB e que foi modificada novamente pela Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Importante destacar, também, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer 2004. Ao longo do texto, optamos por citar a Lei 10.639/03 por sua importância histórica e política relacionada ao Movimento Negro (MORTARI, 2016).

invisibiliza⁴, ou estereotipa, o legado histórico, sociocultural e, também, econômico que, indubitavelmente, foi deixado por estas populações que aqui aportaram por consequência da diáspora africana forçada. Assim, os(as) estudantes afro-brasileiros(as) que se deparam, não só com o livro, mas com toda e qualquer mídia que propaga um discurso racista, acaba tendo dificuldade na construção de uma identidade positivada, pois esta é inferiorizada. Portanto, um dos motes deste trabalho é pensar, também, esta questão. De como, nós enquanto professores(as), podemos, por meio do ensino de História positivar a história dos povos de origem africana no Brasil, com o objetivo de fazer estes(as) estudantes terem referências das quais sintam-se orgulhosos de se apresentar como negras e negros perante a sociedade.

A maneira de ensinar, que limita o estudo da história das populações de origem africana no Brasil ao período escravagista, ou aquela que nos leva a pensar que o Brasil é um país miscigenado e harmonioso, por exemplo, serve tão somente para reverberar uma série de discursos, como o da “democracia racial”⁵, que dão aval para proliferação de uma série de preconceitos de caráter racistas. A falácia da democracia racial está alicerçada na branquitude⁶.

Tendo como ponto de partida as reflexões acerca das experiências em sala de aula, bem como percebendo as dificuldades encontradas no dia a dia dos professores(as) de História, o presente trabalho têm como uma de suas proposições, fazer uma análise do papel desempenhado pelo movimento negro contemporâneo⁷ no Brasil, partindo das especificidades do Movimento Negro (MN)⁸ em Florianópolis,

⁴ O conceito de invisibilidade aqui remete a ideia de que não é que o negro não é visto, mas sim que é visto como não existente. Sobre isso ver: MORTARI, 2007.

⁵ “[...] ganhou força principalmente após a publicação do clássico *Casa grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933. Segundo este discurso, as relações de raça no Brasil seriam harmoniosas e a miscigenação a contribuição brasileira à civilização do planeta. Seguindo essa linha de pensamento, como não haveria preconceito de raça no Brasil, o atraso social do negro dever-se-ia exclusivamente à escravidão (e não ao racismo) [...]”. (ALBERTI e PEREIRA, 2005, p. 1).

⁶ “[...] A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade [...]”. (SCHUMANN, 2014, p.84).

⁷ Sobre o conceito de “movimento negro contemporâneo”, PEREIRA (2012, p.117) nos diz que: “Tenho adotado o termo ‘movimento negro contemporâneo’ para designar, como já afirmei, as organizações e indivíduos que atuaram a partir da década de 1970 em torno da questão racial, lutando contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc. – o que faz da diversidade e da pluralidade características desse movimento social.”

⁸ Sobre o uso do termo Movimento Negro no singular, concordo com PEREIRA (2010, p. 82) quando ele diz que: “[...] adotei neste trabalho o termo no singular, inclusive tendo em vista o respeito à forma como as próprias lideranças entrevistadas se reconhecem e também o respeito à sua perspectiva política de busca por alguma ‘unidade’ dentro da pluralidade que é o movimento”.

por meio da análise de documentos oficiais, fotografias e jornais relacionados à este Movimento, para compreender quais ações caracterizam suas atuações na contribuição para a construção da legislação que resultou na Lei 10.639/03⁹, tornando obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Baseando-se nesta análise, buscar-se-á utilizar da potencialidade do ensino de História, no que diz respeito a sua função social, e na importância que ele exerce, no sentido de colocar em cheque percepções pautadas no senso comum e, muitas vezes, em naturalizações e na discriminação racial. A intencionalidade deste trabalho, portanto, é visibilizar os caminhos empreendidos em prol de uma educação antirracista, nos quais o protagonismo de homens e mulheres negros e negras sejam reconhecidos e visibilizados. Este trabalho, portanto, parte da história local, para a compreensão de processos mais amplos que envolvem as lutas do MN no Brasil. No entanto, se faz importante entender que a história local, neste caso, a história de Florianópolis, capital catarinense, também é história do Brasil. Quando estudamos aquilo que ocorreu no sul do país, estamos aprendendo sobre a formação do Brasil, sobre tudo aquilo que compõe nossa cultura.

A metodologia adotada para fazer tanto a análise dos documentos quanto para a elaboração do material didático (sequência didática), foi pensar a partir de uma visão descolonizada. Pensar a história enquanto constituída na relação colono/colonizador, nos faz caminhar para uma sociedade que subverte esta ordem construída ao longo dos séculos. Compreender as Leis e Diretrizes sob o ponto de vista dos militantes do Movimento Negro enquanto protagonistas desta história é, exatamente, a forma que encontramos para subverter esta ordem. Buscaremos nos ancorar em autores que corroboram com esta visão, como é o caso de Frantz Fanon (2010), Stuart Hall (2003), Claudia Mortari, Paulino Cardoso (1993), Lia Vainer Schucman (2014), Kabengele Munanga (2005), Guerreiro Ramos (1955) e Anibal Quijano (2005). Para discutir as questões relacionadas a história do Ensino de História, bem como a maneira de se pensar a educação escolar como principal ferramenta na construção de uma sociedade antirracista, nos debruçaremos nas discussões feitas por Hebe Mattos e Martha Abreu (2012), Miguel Gonzalez Arroyo, Eliane Cavalleiro (1998), Circe Bittencourt, Thais Nivia de Lima e Fonseca (2006), Paulo Freire (2006), Nilma Lino Gomes e Maria Auxiliadora Schmidt. Segundo Michel de Certeau “tudo começa com

⁹ Lei disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> acesso em 28/04/2017.

o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2006, p. 81). O historiador, portanto, tem a responsabilidade de selecionar, de fazer recortes e transformar objetos em fontes históricas. A intencionalidade deste trabalho, desta forma, foi selecionar aqueles materiais que corroborassem com a construção do protagonismo dos negros, especialmente no que diz respeito a luta antirracista. Contudo, se faz necessário ter cuidado com a forma de abordagem a estas fontes históricas. Elas não nos mostra o passado, como janelas escancaradas que nos dão acesso imediato ao passado. O que teremos ao final, irá depender da forma como abordaremos tais fontes (GINZBURG, 2002, p. 45).

Ao analisar a trajetória de luta do MN em Florianópolis para a implementação e a aprovação da Lei supracitada, e, ao final do trabalho, elaborar um material didático que evidencie o protagonismo de homens e mulheres negros e negras, no formato de uma sequência didática comentada voltada para professores(as) e estudantes abordando esta temática, estaremos corroborando para que aqueles e aquelas que tiverem acesso a este material tomem consciência do quão importante foi, e ainda é, o protagonismo político das populações de origem africana no contexto brasileiro. Desta forma, o presente trabalho têm dois papéis fundamentais. Contribuir com os(as) professores para que desenvolvam discussões em suas aulas que ampliem as temáticas vinculadas ao tema em desenvolvimento, contribuindo para um ensino de História não eurocentrado e, também, para educar os(as) estudantes, negros e não negros, para o reconhecimento e a valorização da história dos(as) brasileiros(as) afro-brasileiros(as)¹⁰¹¹. Como apontado, o presente trabalho resultará na elaboração de um material didático, construído ao longo do processo de pesquisa, que terá como proposição uma narrativa que busque contemplar as lutas, os espaços de atuação, as trajetórias e encaminhamentos realizados por militantes e intelectuais negros e negras na cidade de Florianópolis que tinham como foco a implementação de aparatos legais que acabaram por contribuir para a aprovação da Lei 10.639/03. Isto significa que a aprovação da referida legislação, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais

¹⁰ Usaremos o conceito de afro-brasileiro(a) seguindo o que escreve Marcos Antonio Cardoso. Para ele, “a expressão afro-brasileiro(a), provavelmente, seja a mais adequada para expressar o sentimento de pertencimento a uma nação: a representação social que contemple o conjunto de povos e cultura amalgamadas historicamente dentro de um mesmo território e identificadas por uma língua comum.” (CARDOSO, 2010 p. 30)

¹¹ O próprio Parecer de 2004 afirma que a intenção é educação negros e não negros para as relações raciais. Sobre isso ver: MORTARI, 2016.

para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Diretrizes de 2014), é vista como resultante de um processo maior ao longo do tempo. Apontar essa trajetória, implica em possibilitar a reflexão entre estudantes e professores(as) acerca da historicidade da legislação e a luta cotidiana e histórica contra o eurocentrismo, a colonialidade¹² e, portanto, ao racismo¹³.

O Brasil é um país racista. A apregoada miscigenação que alicerça as raízes do povo brasileiro, presente tanto no senso comum quanto numa dada construção historiográfica, resultado da mistura do branco europeu, pelo qual fomos colonizados, do índio, quase extinto após a invasão portuguesa, e também, dos africanos, que foram trazidos a força, destituídos de sua terra natal para viver de forma desumana no além mar, nunca foi sinônimo de harmonia entre essas três raças¹⁴. Muito pelo contrário, o que se percebe são as duas últimas sendo historicamente discriminadas em relação à primeira.

Com base nos pressupostos colocados anteriormente, pensamos que não é possível empreender a crítica à da colonialidade e ao eurocentrismo, sem pensar na produção do conhecimento e no ensino. Neste sentido, pensando a educação como ferramenta principal na luta antirracista, cabe a nós, enquanto educadores, escrever a história das populações africanas e afro-brasileiras de maneira a visibilizar seu protagonismo nas lutas por liberdade, emancipação e direitos. Para isso, podemos nos referendar em Guerreiro Ramos, negro, sociólogo, que já na década de 1950, quebrava as correntes do racismo com sua escrita. Segundo ele:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm

¹² Segundo QUIJANO, a colonialidade tem relação direta com o colonialismo e a modernidade e sua racionalidade, presentes na atualidade. A codificação das diferenças entre colonizadores e colonizados vai ser pautada na categoria de raça, tornando-se instrumento ideológico principal utilizado para a dominação. Enquanto uma construção mental do eurocentrismo, o pensamento racializado é, juntamente com as noções de sexo e de classe, um dos eixos da colonialidade, que serve para a elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e base para o estabelecimento das relações coloniais de dominação europeia sobre povos *outros* (QUIJANO, 2005, 122-123, 118).

¹³ “Racismo, aqui, deve ser entendido precisamente quando o que está em jogo é que a hierarquia social entre grupos é definida pela ideia de raça; ou seja, o termo não cabe para se pensar em outras formas de discriminação e preconceito dadas por outras diferenças, tais como gênero, opção sexual, etnia, nacionalidade, entre outros” (GUIMARÃES, 1999, p.36) In: SCHUCMAN, 2014. Ainda sobre Raça e Racismo, ver também PEREIRA, 2012; MATTOS e APPIAH, 1997.

¹⁴Referenda-se, aqui, a posição de Edward Telles: “o uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas [e históricas]”. (TELLES, 2003, p. 38). Ainda sobre esta questão ver: DOMINGUES, 2007; GUIMARÃES, 1999; SCHUCMAN, 2014.

permitted as particular conditions of Brazilian society. But one thing is the negro-theme; another, the negro-life. The negro-theme is a thing examined, looked at, viewed, either as being mummified, or as being curious, or in any way as a risk, a trait of national reality that calls for attention. The negro-life is, however, something that cannot be immobilized; it is despising, prophetic, multiform, of which, in truth, no definitive version can be given, for it is today what was not yesterday and will be tomorrow what is not today (RAMOS, 1955, p. 215).

As reflexões apontadas por Guerreiro Ramos, contribuí para pensar o desenvolvimento deste trabalho: existe uma diferença entre o negro que é tema de pesquisas demasiadamente racistas e coloniais, as quais abordam este como objeto, e aquelas que versam sobre a perspectiva do “negro-vida”. Nesta, como sujeitos multiformes, carregados de histórias, de memórias, de críticas e agências. Infelizmente, a maneira de retratar os negros, criticada por Ramos, ainda se faz muito presente nas escolas contemporâneas, fortemente colonial e racista. Neste sentido, urge uma visão crítica, a construção de reflexões e de conhecimentos que pensem sobre uma “reavaliação da história dos negros no Brasil”¹⁵, abordagem que, a partir das lutas em prol da Lei e, ainda mais, depois da promulgação desta, tem ganhado força. É nesta perspectiva que se insere o presente trabalho que buscará se embasar em autores que se dispuseram a escrever uma história na qual a população de origem africana apareça como protagonista, como agente social e, portanto, sujeito histórico.

Conforme apontado anteriormente, nosso objetivo central consiste em analisar de que forma o MN colaborou e tem colaborado para este protagonismo. Embora consideremos que, consoante com Joel Rufino dos Santos, o termo movimento negro engloba uma diversidade de formas de organização¹⁶, neste trabalho nos concentraremos nas ações empreendidas pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN) de Florianópolis, o Movimento Negro Unificado (MNU/Seção de Santa Catarina) e, no Movimento Negro Unificado (MNU/Nacional) nas lutas contra o racismo no Brasil, que acabaram por culminar na aprovação da Lei 10.639/03. Tal abordagem tem como objetivo final, a elaboração de um material didático no formato de uma sequência

¹⁵ Trecho que consta na “Carta de princípios” do MNU, de 1978 (PEREIRA, 2010 p. 99).

¹⁶ Segundo o autor, [...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como o Movimento Negro Unificado); e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1985 p. 287)

didática sobre o Movimento, com atenção especial ao viés de caráter político e educacional do Movimento, tendo ciência de que estes transitam também pelos vieses sociais e culturais.

Sobre o caráter político do MNU, é importante considerar que este busca acabar com o racismo mas, também, considera que isso só será possível com a superação da desigualdade social e econômica, unindo, portanto, a luta contra o racismo com a de classes e, portanto anticapitalista (DOMINGUES, 2007, p. 113). Partimos do pressuposto, conforme Amilcar Araujo Pereira, que a história do Movimento Negro no Brasil deve ser compreendida enquanto constituinte da própria história brasileira. Segundo o autor:

O conhecimento da história do movimento negro politicamente organizado no Brasil é fundamental para que se torne possível a compreensão dos meandros dos recentes debates sobre igualdade, democracia e justiça que têm gerado tantas polêmicas e mobilizado tantas paixões no Brasil contemporâneo. Principalmente quando se trata das possibilidades de construção de políticas de ação afirmativa para negros. Políticas estas, que ganharam ainda mais visibilidade a partir da implementação de cotas para negros em universidades públicas, e que somente entraram nas pautas de discussão em nossa sociedade em função da atuação do movimento negro. (PEREIRA, 2010 p. 26)

As pesquisas relacionadas ao movimento negro contemporâneo realizadas por Pereira, ressaltam a importância da educação como peça chave para o movimento na luta antirracista. Um de seus exemplos para introduzirmos a história do movimento negro contemporâneo na Educação Básica, seria por meio da explicação das datas 13 de maio (abolição da escravatura, em 1888) e 20 de novembro (morte de Zumbi dos Palmares, principal liderança do Quilombo dos Palmares, em 1695). A partir de 1971, se tem por parte do MNU em várias regiões do país, a luta para a construção do dia 20 de novembro como data a ser comemorada pela população negra no Brasil, em substituição do 13 de maio. Segundo o autor, esta mudança corrobora objetivamente para uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, “na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos” (PEREIRA, 2012 p. 113). Outro exemplo relatado pelo autor, que também serviria como pano de fundo para uma aula de História, foi a recente conquista para toda a população, negra e branca

do Brasil, da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras em todas as escolas do país. A lei referendada é consequência da luta do MN presentes em diversas regiões do Brasil, no entanto, este protagonismo não é difundido nas escolas.

Conforme nos diz Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

O autor salienta, portanto, o quão importante e necessário se faz o reconhecimento da história da população negra no Brasil de uma maneira positiva, diferente da que está posta, não somente para o conhecimento dos(as) estudantes negros e negras, mas para brancos(as) também, para que estes(estas) possam desconstruir os preconceitos de cunho racistas disseminados ao longo da história do Brasil. O protagonismo do MN contribui sobremaneira para que os(as) estudantes possam nesses buscar referências para a formação de suas identidades, para a construção de uma identidade negra¹⁷ positivada, pois para GOMES:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2005, p. 43)

Desta maneira, verificamos que a escola assume importante papel como uma destas instituições que colaboram na formação dos(as) estudantes enquanto lugar onde estes terão seus primeiros contatos para além do âmbito familiar. O que se busca fazer é viabilizar um pano de fundo propício para a construção de novas identidades, que poderão romper com a lógica empregada pela cultura eurocêntrica ainda fortemente presente nas escolas brasileiras. Conforme HALL:

¹⁷ Para GOMES: “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005, p. 43)

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. (HALL, 2003, p. 338)

Assim, por meio de trabalhos que visem trazer uma perspectiva oposta à tradicional, constroem-se possibilidades para emergir novos sujeitos, munidos de uma visão crítica e decolonial. Estes novos sujeitos precisam estar sempre atentos em relação às maneiras de agir do sistema eurocêntrico/colonial na tentativa de cooptar àquilo que está sendo construído pelo MN, como nos coloca HALL:

[...] Etnicidades dominantes são sempre sustentadas por uma economia sexual específica, uma figuração específica de masculinidade, uma identidade específica de classe [...] De fato não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenças que hoje procuram destruir a unidade da política negra, dadas as complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como nós fomos inseridos na diáspora negra. (HALL, 2003, p. 347)

A proposta final do trabalho, como já foi mencionado, busca colaborar para que possamos romper com as limitações encontradas em sala de aula no que diz respeito ao ensino sobre história e cultura afro-brasileira. Estas limitações estão diretamente ligadas ao material didático que é disponibilizado para o(a) professor(a). Muitas vezes ele dispõe apenas do livro didático (LD) como ferramenta para auxiliar na instrução do estudante em sala de aula.¹⁸ Schmidt e Cainelli (2010)¹⁹ indicam que os livros didáticos necessitam ser compreendidos em seu processo de produção, distribuição e consumo. Dessa forma, temos que buscar métodos de utilização que propiciem o questionamento daquilo que está sendo estudado, que promova o desenvolvimento do pensamento histórico, que compreenda o LD como um produto cultural e, como tal, resulta de um processo de fabricação.

A intenção que se tem ao analisar as várias formas de luta do MN é fazer com que este viés da historiografia brasileira seja apresentado aos educandos para que eles possam influenciar ativamente em sua realidade, podendo assim transformá-la. Esta transformação perpassa, também, o processo de descolonização desta realidade

¹⁸ Para aprofundamento sobre esta perspectiva, ver: ABUD, Kátia M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos da (org.) Repensando a história. 2. ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986.

¹⁹ Para aprofundamento sobre esta perspectiva, ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

que cerca o educando, pois este, negro ou branco, está inserido numa lógica onde o primeiro sempre será o colonizado, o subalterno, já que se encontra num país de terceiro mundo, criado a partir da lógica colonizador/colonizado (FANON, 2010).

Assim, se faz necessário olhar para os conhecimentos produzidos para além daqueles impostos e deixados pela colonialidade. Nesta lógica, pensa-se ser possível romper com a universalidade dos saberes, como nos aponta VARGAS:

Não estamos mais na periferia: subalternos podem falar e estamos em resistência, ouvindo a América Latina, as Áfricas e a Índia para compreender não só o histórico processo de dominação colonial, mas, sobretudo para lidar com novas experiências e novos cenários, e assim, buscar corporeidade, movimento e uma vida sujeita a novos saberes e em relação a estes. (VARGAS, 2016, p. 54)

Desta forma, buscar refletir sobre as questões colocadas de uma maneira decolonial, nos faz caminhar em direção oposta à um mundo racista e dividido. Romper com esta visão mesquinha, que diminui o outro por suas características fenotípicas com a intenção de dominá-lo, será, também, um dos objetivos deste trabalho.

Para a escrita do produto final, um material didático na forma de sequência didática, será utilizado, sobretudo, documentos oficiais, fotos e jornais relacionados ao MN em Santa Catarina. Estes documentos nos darão subsídios para investigar as ações que caracterizaram a atuação do Movimento na colaboração para a construção da legislação que resultou na Lei 10.639/03. O recorte temporal para análise das fontes será de 1990 à 2003, buscando fazer um diálogo daquilo que está nestes documentos com a bibliografia disponível a respeito da temática.

Assim, no primeiro capítulo intitulado: *O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Lutas Históricas*, apresentarei algumas reflexões acerca da legislação aprovada no ano de 2003 (Lei 10.639/2003) e 2004 (Diretrizes), buscando entender qual a relação destas leis com as lutas históricas do MN no Brasil em prol da educação, mais especificamente em Santa Catarina. Será intuito deste capítulo, também, compreender um movimento mais extenso, de ampliação das discussões em torno do ensino de História, a diversidade e a historiografia referente as populações de origem africana no Brasil.

O segundo capítulo: *Memórias Que Constroem A História*, será dedicado a descrever o percurso feito pelo MN em Santa Catarina, com base em fontes como, documentos oficiais, fotos e jornais relacionados ao Movimento.

No terceiro capítulo: *Memórias e Histórias: A Proposição de um Material Didático* será destinado para explicar a estrutura do material didático e as escolhas que foram feitas. Aqui será a base para o próprio material didático que será entregue separado do corpo do texto em formato de sequência didática.

Ao final, espera-se que as reflexões realizadas consigam cumprir o papel inicialmente posto: contribuir, com o material didático construído, para uma história de protagonismo da população de origem africana para educadores e educandos, no intuito de corroborar com a formação de uma sociedade livre do racismo por meio da educação.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: LUTAS HISTÓRICAS

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação - ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono - foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que "os" conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial (FANON, 2010).

A epígrafe escolhida para o início deste capítulo tem uma intencionalidade bem específica: explicitar que as mudanças na história só podem ser compreendidas se analisadas seu processo ao longo do tempo e bem como as confrontações de forças que resultam em mudanças. Mais do que isso, as ideias de Fanon nos levam a problematizar e compreender que o processo de descolonização de corpos e de mentes só é possível a partir do momento em que o colono deixar de “fazer o colonizado”. É nesta perspectiva que se insere a discussão deste primeiro capítulo que tem por objetivo apresentar algumas reflexões, pautadas principalmente em análise bibliográfica e nas leis que resultaram na aprovação dos dispositivos legais: a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares, visando compreender o processo histórico e as lutas do MN em Santa Catarina em prol da educação e da implementação de um ensino que tivesse como princípio a luta antirracista.

A experiência como professor me faz pensar sobre a forma em que a escola é estruturada. A maneira em que as crianças ou adolescentes se relacionam em sala de aula nos permite fazer um paralelo com a sociedade para além dos muros escolares. Conforme nos mostra TELLES sobre a complexidade desta relação sociedade/escola:

No Brasil, o racismo e a discriminação racial são mecanismos poderosos que agrupam as pessoas dentro de um sistema de classes altamente desigual e permite que os brancos mantenham privilégios para si e para seus filhos. Como resultado, os negros no país estão três vezes mais propensos a serem

pobres e analfabetos do que os brancos, e os homens brancos recebem, em média, mais que o dobro de pretos e pardos (TELLES, 2003, p. 306-307).

Percebemos que, para o autor, a escola, historicamente, serve como um mecanismo de reverberação das desigualdades raciais e sociais entre brancos e negros no país. Estas disparidades existentes, e que são impostas pela cor da pele, segundo o autor, interfere inclusive na questão econômica, pois a partir dos privilégios estabelecidos socialmente para os brancos, se têm uma propensão da população negra à pobreza e ao analfabetismo. Se faz necessário então, nós, enquanto educadores repensarmos a forma como podemos atuar para buscar romper esta prática no interior desta escola que ainda é racista. Mas a luta pela mudança é longa e possui diversos protagonistas e, entre os que são foco deste trabalho, homens e mulheres negros e negras.

2.1 A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES DE 2004, O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

No ano de 1995, antes da aprovação dos dispositivos legais, ou seja, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Lei 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da área de História, de 1998, e, muito antes ainda, da Lei 10.639/03²⁰ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o MN em Santa Catarina, mais especificamente intelectuais e militantes vinculados ao NEN (Núcleo de Estudos Negros), já propunham formas de se trabalhar em sala de aula buscando um rompimento, bem como, uma reavaliação da história dos negros no Brasil. No *Jornal Educa-Ação Afro* (1995), em sua primeira edição, o artigo intitulado

²⁰ A partir de 2003, a Lei 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B (incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

“*Descolonização Curricular: escola para todos*”, de autoria de Jeruse Romão e João Carlos Nogueira, já apontavam os mecanismos utilizados pela elite brasileira para mitificar, institucionalizar estruturalmente e inculcar de forma extraordinária o racismo na estrutura do pensamento da maioria esmagadora da população brasileira. Para os autores, após a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, o racismo é modificado e passa a ser um elemento inserido dinamicamente na produção, no conhecimento, na educação, nas relações de trabalho, determinando assim, as desigualdades entre negros e brancos. A partir disto, é possível refletir sobre um racismo que passa a ser pulverizado nos mais diversos segmentos da sociedade, na tentativa de mascará-lo. Os autores trazem como proposição uma ideia, que podemos chamar de precursora, no estado, da educação para as relações étnico-raciais:

[...] propomos a introdução no sistema de ensino de proposta pedagógica multirracial que compreenda a diversidade étnica e cultural de que é composta a sociedade brasileira e, atue na perspectiva de que o outro é parte do todo social no mundo dos homens, em contraposição a compreensão dominante de que o outro, aqui o negro é parte marginal do todo social no mundo dos brancos [...] (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, nº 1, 1995, p. 4).

Pertinente perceber que a ideia acima é um dos componentes presentes nos debates em torno do ensino de História no país e nas legislações aprovadas oito anos depois. Aqui, fica evidente que o NEN defende uma proposta pedagógica multirracial, conforme citado pelos(as) autores(as) do jornal. No entanto, buscarei ter um olhar que se aproxima com a proposta do Multiculturalismo Crítico de Peter McLaren. Segundo McLaren “o refazer do social e a reinvenção do eu precisam ser compreendidos como dialeticamente sincrônicos [...] são processos que se informam e se constituem mutuamente” (McLaren, 2000, p. 88).

No que se refere ao ensino de História, importante apontar que as discussões e proposições de inclusão dos temas da diversidade se tornaram foco de interesse, concomitante a uma ampliação do campo da historiografia que tinha como tema, não somente o contexto escravista brasileiro, mas também o chamado pós-abolição²¹.

²¹ Sobre a questão das transformações na historiografia a partir da década de 90 especificamente ver: MORTARI, Claudia. **Os homens pretos do Desterro**. Um estudo sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Dissertação de Mestrado em História: Porto Alegre: PUCRS, 2000; CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. LARA, Sílvia Hunold. **Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil**. **Projeto História**. São Paulo, PUC, n. 16, Fevereiro, 1998, p.25-38. MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava**. Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²², apresenta evidências que permitem auferir a importância, um ano antes, da aprovação da Lei 10.639/03, que sem dúvida alguma, é considerada uma vitória para o MN, que, desde seu início²³, tinha como proposição a mudança na educação do país como um importante viés da luta antirracista. Conforme o próprio documento aborda:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (Brasil, 2004, p. 11).

Este trecho das Diretrizes traz um ponto de importante reflexão. O texto fala em “Estado e sociedade”, o que nos leva a refletir sobre o fato de que todos nós somos responsáveis por fiscalizar aquilo que está sendo ensinado nas escolas no que se refere aos povos afro-brasileiros, bem como as políticas de ações afirmativas. Tais ações têm como objetivo suprir a dívida imposta pelos séculos de escravidão que vigorou no país e que resultou no privilégio da branquitude. Não por acaso, o texto de apresentação das Diretrizes, cuja autora é Matilde Ribeiro, então Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), começa apontando justamente sobre as peculiaridades do período da escravidão no Brasil, no qual reafirma a dívida histórica para com os afro-brasileiros no que se refere, especificamente, a questão do acesso a educação escolar:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Brasil, 2004, p. 7).

²² Esta resolução está fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, dos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury (membro), Francisca Novantino Pinto de Ângelo (membro) e Marília Ancona-Lopez (membro), aprovado por unanimidade pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação em 10.03.2004 e homologado pelo Ministro da Educação em 19.05.2004.

²³ Conforme veremos mais adiante.

Percebe-se no texto a discriminação racial com os negros e negras no período escravocrata no Brasil, onde estas pessoas eram praticamente excluídas dos bancos escolares por meio de aparatos legais da época. Aqueles que, ainda hoje, fecham os olhos para o racismo no Brasil, com um discurso que visa minimizar atitudes racistas, desprezam a história do nosso país que, infelizmente, é majoritariamente de um regime que privilegiou e ainda privilegia a raça branca em detrimento das demais²⁴.

No entanto, se faz necessário refletirmos sobre o contexto histórico em que se insere a edição e, posteriormente, aprovação da Lei. O período em que se pensa a sua elaboração tem algumas peculiaridades, conforme nos aponta Júnia Sales Pereira:

A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afrodescendentes. Seu conteúdo e transformações que dela decorrem vêm produzindo tensões entre a ampliação dos direitos de cidadania do país e a crescente compreensão da necessidade do enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e diferentes esferas da vida social, sobretudo, no que toca a esta análise, no âmbito da escola. (PEREIRA, 2011, p. 148)

Desta forma, podemos perceber que, conforme já foi explicitado, a Lei 10.639/03 não é fruto de um fato isolado, não se deu do dia para a noite. O processo de promulgação da Lei está inserido numa trajetória de lutas históricas empreendida por homens e mulheres ao longo do século XX da história deste país. Homens e mulheres negros e negras, intelectuais e militantes, mas, também brancos solidários com a causa antirracista. Além disso, o país passara, então, por um momento no qual o campo político era favorável, levando em consideração que o governo que estava à frente do país naquele período tinha um discurso que se alinhava àqueles dos movimentos que lutam e lutaram por uma equidade social.

Há de se ater ao fato de que, já em 1996, a aprovação pelo MEC (Ministério da Educação) dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) introduziu no ensino de História conteúdos relacionados a história africana, preparando, desta forma, o caminho para as Diretrizes futuras, conforme sinaliza ABREU e MATTOS:

As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou

²⁴ Para um aprofundamento sobre a história excludente dos povos de origem africana na educação brasileira, ver: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Brasília: MEC. 2005.

principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo/pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial. (ABREU; MATTOS, 2012. p. 117)

Um Brasil racista começa então a ser discutido de forma explícita no campo educacional, principalmente. Àquilo que por muito tempo ficava encoberto pela ideia da democracia racial, ou seja, um país onde todos e todas eram iguais, passa a ser discutido de uma maneira mais ampla, tendo em vista que homens e mulheres, negros e negras, estão ingressando nas universidades e em outros espaços de poder, o que faz o tema do racismo vir a tona nas discussões acadêmicas, por exemplo. SANTANA (2014), no seu artigo intitulado “A Representação Social do Negro no Ensino Superior no Contexto Brasileiro” vai dizer que “o negro por muito tempo foi ‘invisível’ na sociedade brasileira, enquanto sujeitos de direitos. Porém visível como sujeitos de submissão, trabalho escravo e marginalizado. Contudo, essa realidade, no que diz respeito ao ensino superior, bem como seu lugar na sociedade tem-se mudado.” Como exemplo, temos os militantes do NEN, todos estiveram no curso superior e formaram este Movimento de grande importância para a história de Santa Catarina.

A questão é que, na prática, a democracia racial nunca existiu, é apenas uma forma de se mascarar a enorme disparidade existente entre negros e brancos no Brasil em várias esferas, seja na educação, no mercado de trabalho, na arte etc. O que sempre teve foi um país racista, onde nascer branco foi, e ainda é, um privilégio.

Contudo, precisamos problematizar a maneira com que, tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto os PCNs, tratam as temáticas relacionadas a história e a cultura africana e afro-brasileira. De acordo com Oliva (2009), primeiramente, por determinações da própria LDB, os Parâmetros Curriculares teriam caráter mais sugestivos do que indicativos daquilo que deveria ser colocado em prática na relação ensino aprendizagem nas escolas. Além disso, o documento serviria como um amplo referencial de abordagens e não como algo que deveria ser obrigatoriamente tratado. Aqui temos uma diferença evidente em se comparando com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório a abordagem das temáticas relacionadas à África, não apenas como uma medida sugestiva. Ainda sobre os PCNs, o autor cita alguns acertos importantes dos parâmetros relacionados aos conteúdos ligados a temática, como, por exemplo, quando sugere o cuidado do(a) professor(a) com a desvinculação da

história das sociedades africanas com a história da escravidão e do tráfico. No entanto, a análise do autor acerca da LDB e dos PCNs traz um balanço mais negativo do que positivo, pois, apesar de ser um avanço, em comparação com o que se tinha antes destes dispositivos legais, percebe-se que ainda havia muito a ser conquistado (OLIVA, 2009). A ideia que estes documentos trazem é a de que, o estudo das sociedades africanas está diretamente ligado à um pensamento eurocentrado, como se as histórias destas populações tivessem início somente após o contato com o europeu. Vejamos, nesta parte dos PCNs, sugestões de conteúdos que podem ser abordados referentes à África contemporânea:

(...) colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje. (BRASIL, 1998, p. 71)

Conforme explicitado acima, apesar de serem conteúdos importantes, estes estão vinculados a uma visão eurocêntrica e, portanto, tendem a reverberar uma história colonial da África. No entanto, cabe salientarmos que os PCNs indicam que se faça uma apresentação ampla dos temas, que os(as) professores(as) não se atenham apenas aos conteúdos citados, mas problematize a atual realidade e identifique um ou mais problemas para estudo em dimensão histórica, além de sugerir que provoque os(as) estudantes no sentido de questionar, aprofundar, analisar e refletir sobre a realidade atual e “como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos” (BRASIL, 1998, p. 68).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 vão além. Elas colocam “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). Ou seja, se faz necessário que os(as) professores(as) repensem as relações étnico-raciais, refletindo, por exemplo, sobre as contribuições histórico-culturais trazidas não só pelos povos africanos, como também das demais etnias. Precisamos sempre ter em mente que trata-se de uma lei, sendo assim, precisa com urgência ser posta em prática.

Sobre a importância da aprovação da Lei 10.639/03, GOMES ainda ressalta que:

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2011, p. 41)

É no sentido de política de ações afirmativas que o documento segue, ou seja, políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade da população afro-brasileira (Brasil, 2004).

Importante destacar que nas reflexões realizadas acima, tanto nas discussões historiográficas quanto no texto das Diretrizes de 2004, é apontado o protagonismo do MN na luta em prol da transformação da educação, para que ela se constituísse enquanto, de fato, democrática, ou seja, para todos os segmentos étnico-raciais. Aliás, para Gomes, os projetos educativos construídos pelo MN no Brasil tem caráter emancipatório, visando a transformação social e cultural, como libertação do ser humano (GOMES, 2011).

Nesse sentido, cabe uma reflexão acerca do que prevê a Lei 10.639/03 e, posteriormente, das suas Diretrizes. No artigo 26-A, parágrafo segundo, está evidente que não se trata de uma Lei exclusiva para a disciplina de História. Desta maneira, precisamos entender qual a contribuição do ensino de História, não só para a implementação da Lei, mas para aquilo que ela almeja.

Antes de vislumbrarmos as contribuições que a História é capaz de nos oferecer enquanto função social, faremos uma breve consideração a respeito da trajetória do ensino de História no Brasil, que nos ajudará, inclusive, a compreender a maneira que a escola se constituiu enquanto uma instituição de perspectiva eurocêntrica e racista.

A História, enquanto disciplina escolar, se constitui no Brasil no decorrer do século XIX, e como área de conhecimento, a partir da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Este início da disciplina emergiu em meio a uma disputa entre os intelectuais da época, que pretendiam construir uma História

laica, como ciência, mas não desejavam abolir os princípios educativos da Igreja Católica. Desta forma, o ensino de História, pelo que consta nos primeiros projetos educacionais, era necessidade social e política, devendo estar presente nas escolas elementares e de nível médio. Nos cursos secundários, que tinham por objetivo formar quadros burocráticos do Estado, foi onde, efetivamente, se estruturou e se colocou em prática as disciplinas históricas (BITTENCOURT, 1993). Além disso, o IHGB definiu uma ideia de nação brasileira que se reconhece enquanto continuadora de uma tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa, esta ideia desqualificou as populações de origem africana e indígenas, consideradas opostas ao modelo (MORTARI & WITTMANN, 2018, p.156).

Com a inauguração do primeiro colégio Público brasileiro de nível secundário, o Colégio Pedro II em 1837, História passou a ser disciplina obrigatória, mas se desvincularia da geografia somente a partir de 1862. O que se produzia e ensinava era uma história, acima de tudo, política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia (FONSECA, 2006).

Com isso, o que se observa é a evidente intenção das elites da época na manutenção de seus poderes por meio da educação, tendo em vista os métodos e as formas de abordagens dos conteúdos de História. Os intelectuais da época, como bacharéis, médicos, poetas e romancistas, tornaram-se professores(as) e escritores(as) de História, uma história oficial e elitista. O IHGB foi responsável por fornecer as bases de uma história nacional monarca - a descoberta do Brasil pela monarquia portuguesa, por exemplo, correspondia ao nascimento de uma nação branca, europeia e cristã constituída no período da colonização. A formação das futuras elites do Brasil era de certa forma, contraditória, pois não havia necessidade de saber mais sobre o país, seu território, sua história. Ser brasileiro(a) para essas gerações era ser branco e pertencer à cultura europeia. Não se questionava acerca de quem era ou quem formava o povo brasileiro. Desta maneira, conforme dito, excluía-se os índios e os povos de origem africana deste processo. Estes apareciam como inimigos da civilização cristã, por não aceitarem a conversão ao catolicismo. Assim, começa a ser traçado uma história de constituição da nacionalidade baseada nas ações das guerras contra os inimigos estrangeiros, sobretudo, franceses e holandeses. (BITTENCOURT, 2007).

O ensino de História assume um papel fundamental na década de oitenta do século XIX. Até esta década, a História se limitava a criar um nacionalismo que excluía

o povo. Este nacionalismo excludente começa a ser modificado a partir de então, com os avanços dos processos abolicionistas, retomou-se um discurso republicano, começando a surgir a ideia de uma nação que incluía o povo. No entanto, ser povo não era sinônimo de ser cidadão, no sentido de que para exercer a cidadania era necessário ser alfabetizado, o que, a princípio, excluía grande parte da população brasileira, sobretudo, as pessoas que já não estavam mais sob a condição de escravizado. Sendo assim, a História escolar assume a missão de “civilizar”, ou seja, a formação moral do cidadão, em substituição, ainda que parcial, da formação moral religiosa cristã. Este foi o período em que a História se consolida como sustentáculo da “pedagogia do cidadão” (BITTENCOURT, 1993).

A partir da Proclamação da República, no final do século XIX, aumentou a preocupação com a constituição de uma identidade nacional. O ensino de História assume, mais uma vez, papel fundamental para desenvolver este sentimento nacionalista. Para isso, foi necessária a construção de personagens históricos que deveriam servir como modelo de cidadania, exemplos de virtudes cívicas e que serviriam como símbolos da nacionalidade. Investia-se em histórias biográficas de “heróis da pátria” que serviam de exemplo. Este modelo do estudo de História vai ser característica marcante até 1945 (FONSECA, 2006).

A partir do fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, houve uma mudança na forma de se pensar o estudo de História, principalmente no que diz respeito às formas de se compreender a ideia de nacionalismo. Após 1945, o nacionalismo patriótico passou a ter uma conotação negativa, sendo relacionada à ideologia fascista. Neste contexto, o ensino de História sofre mudanças, principalmente por meio de livros didáticos, mostrando a polaridade entre um mundo dividido pela Guerra Fria entre “direita”, representado pelo imperialismo capitalista sob o domínio dos Estados Unidos e “esquerda”, representado pelo socialismo da União Soviética. No ponto de vista educacional, este foi um período de expansão da escolarização. A formação de professores(as) especializados por centros Universitários ao lado do crescimento de pesquisas acadêmicas possibilitavam mudanças significativas na vida escolar. Apesar de se manter uma visão eurocêntrica da história, alguns intelectuais ligados a uma produção historiográfica marxista, começaram a questionar este modelo (BITTENCOURT, 2007).

Contudo, este progresso crítico que começara a surgir foi tolhido pelo golpe de 31 de março de 1964. No período ditatorial que se instalara o ensino de História

retrocedeu ao modelo tradicional, enfatizando os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais se destacariam os principais personagens do novo regime (FONSECA, 2006). Para os governantes do regime militar o ensino era utilizado para reafirmar e ampliar seus poderes. O ensino de História foi incorporado pelas disciplinas de Estudos Sociais e da já existente Educação Moral e Cívica. Tais disciplinas tinham características extremamente tradicionais, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar a resistência ao regime autoritário. Não havia espaço para críticas e questionamentos da ordem. Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da História, mas é a História que vai (de)formar o “cidadão” para melhor servir o Estado. O Programa elaborado pelo Ministério da Educação do regime militar designava a História, dentro da disciplina de Estudos Sociais, o seguinte papel: um ensino diretivo, não-crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados importantes, onde predomina a política e o pensamento positivista. Neste sentido, a ordem social, livres de conflitos, seria fator de progresso, e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. A relação aluno(a)/professor(a) era marcada pelo autoritarismo, com a concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do LD, pelo aluno(a) passivo(a), acrítico(a), que é apenas o receptor(a) dos conhecimentos transmitidos pelo professor(a). (FONSECA, 2006).

Com a crise do regime militar no final dos anos 1970, o processo de redemocratização começou a figurar, mais efetivamente a partir dos anos 1980. Com isso, uma nova forma de se pensar o ensino de História começa a ser desenvolvida. A necessidade de mudança torna-se inevitável. Novas propostas metodológicas para a disciplina de História começaram a ser discutidas em Programas no Ensino Fundamental e Médio. A intenção era de aliar o ensino de História à reconstrução da democracia no Brasil. As propostas surgidas eram totalmente contrárias e opostas àquelas do regime militar, de caráter tradicional. Propunham um ensino de História voltado para análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as camadas menos favorecidas como sujeitos da História. (FONSECA, 2006).

O ensino de História no Brasil teve como papel formar os sujeitos, ou seja, formar uma identidade nacional para o país. No entanto, com base no que aqui foi exposto, o que podemos constatar é que a disciplina de História serviu para construir uma sociedade que privilegia uma minoria em detrimento da maioria. Uma unidade

nacional que acabou por excluir a pluralidade de sujeitos que formam o povo brasileiro, exclusivamente negros e indígenas. Por tanto, buscou-se formar uma “História oficial”, mas que não dialoga com a realidade:

Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (NAGLE, 1984, p. 29), ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias (WARDE, 1984, p. 6), podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade. (CRUZ, 2005 p. 22)

Porém, como vimos, a disciplina de História foi utilizada por uma elite, conforme seus interesses. Mas ela também pode ser utilizada como uma importante ferramenta para conscientizar, por meio do conhecimento que é levado para as camadas marginalizadas ao longo da história, para que estes possam transformá-la.

Em seu trabalho intitulado “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, CRUZ (2005) faz uma revisão bibliográfica de autores que pesquisam sobre a educação dos negros. Em um dos pontos da sua pesquisa, ela irá citar que, com relação ao esforço específico dos negros em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, fica evidente a criação de escolas pelos próprios negros:

Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (MORAES, 1995). (CRUZ, 2005 p. 28)

O que se constata é que, mesmo à margem, os negros acompanharam o processo de escolarização também como forma de resistência, sempre se colocando contrários àqueles que afirmavam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências sociais e escolares. Isto se comprova, tendo em vista que, por via do domínio da escrita, os negros atingiram espaços sociais, ainda no período republicano, onde os brancos pareciam detentores absolutos (CRUZ, 2005).

Neste sentido, alguns autores podem nos ajudar a compreender os usos da História para a superação da realidade que, por muitas vezes, é imposta. Nos ateremos ao trabalho de dois autores, especificamente. O primeiro deles, KLAUSBERGMANN (1990), nos mostra, em um de seus textos, como a Didática da História pode nos servir para tentar mensurar de que forma o ensino de História pode

corroborar na formação de uma consciência histórica, na maneira que o conhecimento histórico é apreendido pelo indivíduo, ou seja, “refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (tarefa empírica), o que pode ser apreendido (tarefa reflexiva) e o que deveria ser apreendido (tarefa normativa)”.

Assim, a importância desta reflexão para nosso trabalho se dá exatamente naquilo que nos propomos no material didático (sequência didática), tornar a educação uma ferramenta que se forje na escola, mas que não se restrinja aos muros escolares, tendo em vista que os(as) estudantes, na medida que forem executando as atividades que constam na sequência didática, terão que interagir com sua comunidade. Desta maneira, o ambiente escolar deve ser o lugar de formação da consciência histórica dos sujeitos, para que assim possam então, extrapolar os muros escolares e científicos, deixando de ser apenas teoria, tornando-se parte do mundo vivido, da práxis social.

Segundo o autor, a consciência histórica é formada pela socialização, sendo o ensino de História o mais importante, porém não é o único veículo formador desta consciência. Ele conclui dizendo que a Didática da História junto com o Ensino de História devem trilhar o caminho da crítica àquilo que está posto (KLAUSBERGMANN, 1990).

Outro autor que nos ajudará a refletir sobre o Ensino de História é Peter Lee. Dentre as pesquisas acerca do Ensino de História feitas pelo autor, a que corrobora com nossas discussões no presente trabalho, inclusive fazendo um diálogo com o que KLAUSBERGMANN nos trouxe anteriormente, é a de que a História tem uma função transformativa (LEE, 2016). Para ele, a História pode mudar a forma como os(as) estudantes veem o mundo, desde que estes consigam fazer uma análise que rompa com o senso comum e que fomente a consciência histórica e sua função prática. Se faz necessário fazer com que o estudante esqueça a ideia de que passado, presente e futuro estão desconectados, pois, desta maneira, estariam relegando o passado a algo morto, sem utilidade. Para o autor:

A história, então, pode transformar a forma como vemos as coisas em escalas e maneiras muito diferentes. Ela pode derrubar explicações ou sugerir outras melhores [...] Mudanças nas explicações podem [...] ter implicações para o entendimento de nossa identidade e até mesmo para o julgamento das feridas que carregamos do passado, bem como, em geral, para as nossas ideias de como as coisas acontecem. Estudantes negros que assumem

(infelizmente porque professores bem-intencionados reforçam tais crenças) que apenas os negros foram feitos escravos, podem mudar todo sentido de quem eles são quando entendem que a escravidão era uma característica normal das sociedades de baixa energia e que europeus e asiáticos também foram escravizados em grande número. Da mesma forma, os estudantes brancos que imaginam que os problemas dos países africanos são de alguma forma inteiramente autoinfligidos podem ver o mundo de forma muito diferente, ao considerar as evidências de que a escravidão desempenhou um papel importante na criação e manutenção desses problemas. (LEE, 2016, p. 134-135)

Desta maneira, podemos nos apoiar nesta ideia quando dizemos que podemos transformar a sociedade trazendo como sugestão uma visão outra da história de luta e protagonismo do MN e, portanto, de homens e mulheres negros e negras em Santa Catarina, pois conforme o presente trabalho mostra, há uma invisibilidade desta abordagem na escola, seja por falta de material, seja por vários outros motivos aqui elencados. Neste sentido, Claudia Mortari, colabora com este viés de pensamento quando diz que:

[...] a história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil não se resume a escravidão e essa afirmação implica em pensar esses sujeitos em sua humanidade e alteridade. É preciso aprender a estudar, reconhecer e visibilizar essas outras histórias para além da figura de objetos e ver essas populações como sujeitos históricos diaspóricos, como pessoas. Pensar a cultura em termos de processo, ou seja, que está sempre em transformação, torna possível encontrar nas experiências dos africanos da diáspora evidências de uma gama de vivências complexas nas quais estão expressos valores culturais ressignificados e reinventados. (MORTARI, 2015, p. 145)

Portanto, se faz necessário pensar estas lutas, estes valores, junto com os(as) estudantes para que, a partir disso, estes tomem consciência e possam transformar suas realidades e construir uma sociedade livre do racismo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos mostra, a discussão sobre a questão racial não se limita ao MN e aos estudiosos do tema. A escola tem como dever assegurar a todo cidadão e deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta para superar o racismo é tarefa de todo educador (Brasil, 2004, p.16)

2.2 A DEMANDA VEM DE LONGE: O MOVIMENTO NEGRO E SUAS LUTAS.

Conforme explicitado anteriormente, a ideia para este trabalho surge a partir de indagações nascidas, sobretudo, na experiência do cotidiano como professor da

Educação Básica. Quando nós, professores(as) (independente da disciplina), trabalhamos temas relacionados às populações de origem africana, como as questões do racismo, preconceitos, cotas, desigualdade social etc. nos deparamos ainda com algumas barreiras construídas por uma educação racista.

No entanto, algo que ainda não foi citado, mas que serviu como impulso para o início da pesquisa acerca do tema deste trabalho, foi a Aula Magna que deu início as aulas da segunda turma do programa de mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), ministrada pelo professor Amilcar Araujo Pereira²⁵, no dia 15 de agosto de 2016 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cujo título fora “As lutas dos movimentos negros e seus impactos na educação: currículos de História no Rio de Janeiro e em Nova York”.

Durante a aula/palestra, as informações trazidas pareciam querer contribuir e motivar a busca de respostas para superar àquelas barreiras postas em sala de aula enquanto professor. Então, desde aquele dia eu pensei: “É isso! Vou, por meio da luta do movimento negro para corroborar com a aprovação da Lei 10.639/03, mostrar aos(as) estudantes e professores(as) que o negro(a) brasileiro(a) foi e ainda é protagonista de sua história no Brasil”.

Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão acerca do protagonismo e da luta antirracista empregada pelo MN, tanto na sua definição mais ampla, ou seja, nas várias formas de resistência praticada pelos primeiros seres humanos escravizados que chegaram à costa do Brasil, como numa definição mais restrita do MN, que se define por características mais complexas e específicas. Sobre a definição mais ampla, Abdias do Nascimento diz que:

Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta anti-escravista e anti-racista. Fundada por um lado na tradição de luta quilombola que atravessa todo o período colonial e do Império e sacode até fazer ruir as estruturas da economia escravocrata e, por outro, na militância abolicionista protagonizada por figuras como Luiz Gama e outros, a atividade afro-brasileira se exprimia nas primeiras décadas deste século sobretudo na forma de organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas. (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2004, p. 204).

²⁵ Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com um ano de estágio doutoral na Johns Hopkins University, nos Estados Unidos (2008). Tem experiência nas áreas de Ensino de História, história das relações raciais, história e cultura afro-brasileiras, história oral, movimentos sociais e formação de professores. Atualmente é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: <<http://www.lepeh.fe.ufrj.br/index.php/conheca-o-lepeh/equipe/14-amilcar-araujo-pereira>> acesso em 26/05/2017.

Nota-se que Abdias evidencia a luta dos afro-brasileiros, mostrando o seu protagonismo na forma de resistência à condição que lhe foi imposta desde a chegada na costa brasileira. Esta é uma abordagem que rompe com a escrita tradicional da História que, conforme foi dito, acaba por invisibilizar estes povos e sua contribuição para a formação da cultura brasileira.

Desta maneira, verificamos que, tanto na fala de Abdias do Nascimento como também a de Joel Rufino do Santos e Amílcar Pereira Araújo, citados anteriormente, nos leva a pensar em um MN, que apesar de estar escrito no singular, se trata de um Movimento bastante plural. Ou seja, entidades plurais, com um objetivo comum, mas com inúmeras divergências e peculiaridades entre si, seja na forma de organização, ou em seus discursos, seja nas prioridades que são levadas como pautas, como também nos seus vieses políticos. Neste trabalho fazemos a opção por utilizar o termo no singular, conforme os autores citados acima, bem como o uso do termo “movimento negro contemporâneo²⁶”, apesar de ter ciência das suas mais diversas peculiaridades conforme ainda nos aponta Lélia Gonzalez defendendo a utilização do termo “movimento negro”, no singular, pois:

Exatamente porque está apontando para aquilo que o diferencia de todos os outros movimentos; ou seja, a sua especificidade. Só que nesse movimento, cuja a especificidade é o significante *negro*, existem divergências, mais ou menos fundas, quanto ao modo de articulação dessa especificidade. (GONZALEZ, 1982, p. 19 apud PEREIRA, 2008, p. 82)

Outro fator de destaque acerca da pluralidade desse movimento singular, diz respeito a forte presença de mulheres militantes, que tiveram papel fundamental no desenvolvimento do MN brasileiro. A nível nacional, podemos citar Lélia Gonzalez²⁷, que, dentre sua importante biografia de luta, esteve à frente da fundação do MNU na década de 1970. Sua trajetória serve de inspiração para mulheres de todo o país, como por exemplo, Jurema Batista²⁸, ex-deputada estadual do Rio de Janeiro e Sueli

²⁶ Em referência à PEREIRA, conforme foi supracitado.

²⁷ Lélia de Almeida González (1935-1994), militante do MN, era graduada em História e Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fez mestrado em comunicação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutorado em antropologia na Universidade de São Paulo (USP). Foi professora em escolas e em instituições de ensino superior no Rio de Janeiro, como PUC, a UERJ e a UFRJ [...] (PEREIRA, 2008, p. 74).

²⁸ Jurema Batista nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 9 de agosto de 1957. Foi fundadora e presidente da Associação de Moradores do morro do Andaraí em 1980 e, nesse mesmo ano, entrou no curso de Letras da Universidade de Santa Úrsula, que concluiu em 1983. Participou da fundação do Nzinga – Coletivo de mulheres negras, também em 1983. Foi vereadora da cidade do Rio de Janeiro durante três mandatos consecutivos: 1992 – 1996, 1996-2000 e 2000-2002 – este último interrompido

Carneiro²⁹ (PEREIRA 2008, p. 74). Partindo do nacional para o local, podemos citar Jeruse Romão³⁰, que tem papel de destaque neste trabalho, sobretudo na sua participação direta nas lutas em prol de uma educação para a diversidade étnico-racial. Além de Jeruse, podemos citar Joana Célia dos Passos³¹, militante do NEN, em Florianópolis, tem um importante papel na consolidação do MN em Santa Catarina.

Abdias do Nascimento é, também, figura central na formação do MN brasileiro. Sua trajetória política está diretamente relacionada com a constituição do MN no Brasil em suas várias fases.

Amauri Mendes Pereira (2008) e Petrônio Domingues (2007) identificam três diferentes fases do MN brasileiro no século XX, sendo que em todas elas Abdias do Nascimento esteve presente. A primeira fase, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937, tem como destaque a formação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, onde Abdias participou como militante. Esta fase tem como característica principal a busca da inclusão do negro na sociedade, com um caráter “assimilacionista”, sem a busca pela transformação da ordem social, além de um forte sentimento nacionalista (PEREIRA, 2010, p. 89). A segunda fase, do período que vai do processo de redemocratização, em meados da década de 1940, até o Golpe militar de 1964. Dentre as organizações que caracterizaram esta fase, está o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento em 1944, no Rio de

quando se elegeu deputada estadual pelo Rio de Janeiro. Em dois mandatos foi presidente da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos da Câmara Municipal [...] (PEREIRA, 2008, p. 75).

²⁹ Sueli Carneiro nasceu na cidade de São Paulo em 24 de junho de 1950. Formada no curso de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) em 1980, foi uma das fundadoras do Coletivo de Mulheres Negras Em São Paulo, em 1984, e conselheira e secretária geral do Conselho Estadual da Condição Feminina do estado. Coordenou o Programa da Mulher Negra do Conselho Nacional do Direitos da Mulher de março de 1988 a julho de 1989, e é uma das sócias fundadoras do Geledés Instituto da Mulher Negra, localizado em São Paulo, onde ocupa os cargos de coordenadora executiva e coordenadora do Programa de Direitos Humanos/SOS Racismo desde 1988. É doutora em filosofia da educação pela USP (PEREIRA, 2008, p. 74).

³⁰ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1983) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Uma das principais militantes do NEN no que diz respeito à educação, tendo contribuído, inclusive, diretamente na elaboração da Lei 10.639/03, bem como na organização de um livro que reúne artigos com o objetivo de compreender os processos de escolarização do negro e a trajetória institucional da educação dos descendentes de africanos no Brasil.

³¹ Possui graduação em Pedagogia, Mestrado (1997) e Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio Pós-doutoral em Sociologia Política no PPGSP/UFSC. Atualmente é docente no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação/UFSC na área Organização de Processos Educativos e na disciplina Diferença, Estigma e Educação. Foi Coordenadora Executiva e integrante do programa de educação do NEN. Em sua atuação no NEN traz importantes contribuições pedagógicas, teóricas e metodológicas, na área da formação de professores, na produção de material didático e na elaboração dos fundamentos da pedagogia multirracial e popular.

Janeiro. Fundado com o objetivo inicial de ser uma companhia de produção teatral, assumiu outras funções políticas e sociais logo depois de sua criação (idem). A terceira fase, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970, tem seu ponto alto na criação do MNU, tendo Abdias do Nascimento participado da sua criação.

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) surgiu no dia 18 de junho de 1978, por meio de uma reunião que contou com diversos grupos e entidades negras. A primeira atividade do Movimento foi um ato público, no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê, e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, homem negro, preso e torturado até a morte em Guaianases (DOMINGUES, 2007). Segundo Petrônio Domingues, na primeira Assembleia do Movimento, foi adicionado a palavra *Negro*³² ao Movimento, e no primeiro congresso, tendo em vista que a prioridade deste era a luta contra a discriminação e o racismo, foram retiradas as letras *CDR*, dando início ao Movimento Negro Unificado (MNU), responsável pela rearticulação do MN, que desde o Golpe militar, em 1964, que desarticulou as forças que lutavam contra o “preconceito de cor” no país (DOMINGUES, 2007).

Dentre as reivindicações “mínimas” defendidas pelo MNU, destacamos, em conformidade com o objetivo desta pesquisa, a *luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares*:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114. Grifo meu).

³² Sobre o uso da palavra Negro: “Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo ‘negro’ de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo ‘homem de cor’, por sua vez, foi praticamente proscrito.” (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Esta pauta, especificamente, é um dos motes para a presente pesquisa, tendo em vista que buscamos analisar a trajetória da luta do MNU, bem como de outros movimentos, na corroboração para a aprovação da Lei, em 2003, que supriria esta reivindicação de 1982. Vale ressaltar que a luta por uma educação equânime é algo presente já no MN pós-abolição³³.

Ainda sobre a luta na educação como pauta do MNU, Petrônio Domingues citando João Baptista Borges Pereira e Manoel de Almeida Cruz, aponta que:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p. 115-116)

Questões fundamentais e que, mais tarde, viriam a servir de base para a Lei 10.639/03, mas que estão principalmente pautadas nas Diretrizes de 2004 são levantadas pelo MNU tendo em vista que por meio da transformação do currículo, poderia também transformar a sociedade, ou seja, um currículo que visasse combater o racismo, ajudaria, sobremaneira, a libertar a sociedade do racismo. Assim como o MNU, outros movimentos, espalhados por várias partes do Brasil, colaboraram para que a legislação em torno da obrigatoriedade do Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

Este é o caso do MN do estado de Santa Catarina, que contava com um grande número de entidades, cada uma com sua forma de organização e peculiaridades, conforme veremos.

Pertinente apontar inicialmente que, apesar de um discurso oficial que tendeu a invisibilizar a presença das populações de origem africana no estado, trabalhos dos mais diversos campos e, especialmente na história, tem apontado a presença e agência dessas populações em diversos momentos e tempos históricos. Tal visibilidade pode ser percebida, por exemplo, na existência de diversas formas de organização social e política existentes desde o século XIX (LIMA, 2009, p. 179). A este respeito, em levantamento realizado por Lima, em todas as regiões do estado foi possível encontrar marcas da presença negra:

³³ Ver quadro comparativo do Movimento Negro na República In: DOMINGUES, 2007, p. 117,118-119.

Irmandade Nossa Senhora do Rosário (1840?)
 União Catarinense dos Homens de Cor - UCHC (1962)
 União Brasileira dos Homens de Cor – UBRAC (1972)
 Agentes de Pastorais Negros - APNS (1983)
 Grupo de União e Consciência Negra – GRUCON (1984)
 Centro Cívico Cruz e Sousa (1918)
 Sociedade Recreativa União Operária (1940)
 Associação Etnia Negra (1989)
 Grupo Étnico IAKEKERE (1993)
 Anarquistas Contra o Racismo – ACR (1993)
 Entidade Negra Bastiana (1993)
 Clube 1º de Maio (?)
 Grupo Afro-brasileiro Francisco Aleixo (?)
 Clube de Regatas Cruz e Sousa (1920)
 Humaitá Futebol Clube (1920)
 Sociedade Beneficente Sebastião Lucas (1952)
 Movimento Negro Tio Marcos (1992)
 Quênia Clube (1960)
 Grupo Unitivo do Negro Catarinense – GUNC (?) (LIMA, 2009, p. 179-180)

Esta citação nos dá a dimensão do quão importante o MN é para a história do Estado de Santa Catarina, pois sua forte presença não pode ser ignorada no que diz respeito a formação cultural e social destes lugares onde se encontravam tais movimentos. Pensando no que este trabalho se propõe discutir, na experiência em sala de aula enquanto professor e nos livros didáticos que foram analisados para esta pesquisa, pode-se constatar que maioria esmagadora de escolas, e portanto, seus estudantes e professores(as), não tem ciência da grande presença do MN em Santa Catarina.

Mas, é na capital catarinense que se concentra o maior número de organizações isto porque, conforme Lima, a “capital por seu caráter de cidade chefe do executivo estadual lhe atribui peculiaridades na trajetória dos movimentos sociais, e em especial do movimento negro” (LIMA, 2009, p. 196) e, sem dúvida, a trajetória destes movimentos evidenciam a luta contra as políticas de discriminação histórica³⁴.

As lutas de resistências cresceram na medida em que se fez necessário o combate ao racismo e suas consequências. Desta maneira, alguns grupos vão assumindo um importante espaço na preservação e construção da identidade negra em Florianópolis:

³⁴ Sobre esta questão ver: ARAÚJO, Hermetes Reis de. *A Invenção do Litoral. Reformas Urbanas e Reajustamento Social em Florianópolis na Primeira República*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em História, PUC, 1989. MARIA, Maria das Graças. *Imagens Invisíveis de Áfricas Presentes. Experiências das Populações Negras no Cotidiano da Cidade de Florianópolis (1930/1940)*. Dissertação de Mestrado em História, UFSC, Florianópolis. 1997.

Segundo Scherer-Warren (1996), em pesquisa realizada sobre organizações voluntárias em Florianópolis, no que se refere à classificação identidade negra pode-se relacionar diferentes grupos. Estes contribuíram e alguns ainda contribuem para a superação da discriminação racial, defesa de direitos sociais da população negra e de construção de uma sociabilidade identitária de matriz africana: Núcleo de Estudos Negros (NEN), Fundação Cruz e Souza, Movimento Negro Unificado (MNU), Bloco Liberdade, Grupo de Mulheres Negras Cor de Nação, União Brasileira dos Homens de Cor (UBHC). Completando a lista na memória dos militantes aparecem ainda: Bloco Jamaica, Grupo Resistência, União de Negros Pela Igualdade (UNEGRO), entre outras. (LIMA, 2009, p.198).

O MNU, conforme já foi apresentado, está entre as organizações mais importantes dentro do MN nacional, desenvolvendo um papel fundamental na luta por diversas conquistas para a população negra no Brasil. Esta organização tem ramificações por diversas regiões brasileiras, sendo que em Florianópolis, diferentemente de outros estados demora para ser estruturar, considerando seu início nacional. Seguindo a orientação de caráter nacional o MNU em Florianópolis se organizou em torno de coordenações, definindo aqueles cujo perfil esteja afinado com as demandas locais. Do ponto de vista de suas linhas de ação o MNU catarinense seguirá fortemente as orientações definidas pela coordenação nacional, com uma ênfase no trabalho comunitário (LIMA, 2009, p. 211).

O MNU irá buscar articular-se com sindicatos na intenção de aproximar-se das comunidades e definir seu planejamento. Desta maneira, os sindicatos irão apoiar os debates sobre as questões raciais, por exemplo, pauta do MNU que, irá inclusive, começar, pensando nas estratégias políticas, pleitear candidaturas negras para a capital (LIMA, 2009, p. 213).

Não há dúvidas, segundo o que pudemos perceber no trabalho de Ivan Costa Lima que o MNU teve uma forte presença nas lutas do MN em Florianópolis, discutindo pautas pertinentes as questões antirracistas, que irão, inclusive aparecer posteriormente nas discussões propostas pelo NEN, conforme veremos no próximo capítulo.

3 MEMÓRIAS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA

O objetivo neste capítulo é a discussão pontual da importância atribuída à educação por parte de intelectuais e militantes negros e negras inseridos no âmbito da educação. Conforme já foi explicitado esta foi, e ainda é, considerada o melhor caminho para a construção de uma sociedade livre do racismo. Portanto, num primeiro momento, buscamos perceber onde se origina o diálogo entre MN e educação, para, em seguida, refazermos o percurso trilhado pelo Movimento até chegarmos no movimento negro contemporâneo, mais especificamente no NEN, em Florianópolis. Este caminho é feito para que possamos buscar compreender a importância que o NEN teve, enquanto MN de destaque em Santa Catarina, principalmente no tocante as questões ligadas à educação, vista como uma ferramenta de suma importância para a luta antirracista, mas que ainda esbarra em graves problemas, tanto curriculares como na formação de professores(as) quando se trata de educação para as relações étnico-raciais. Este entendimento contribui para podermos pensar e contruir o material didático (***Sequência didática***), proposição final deste trabalho.

3.1. A EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO

A luta pelo direito à educação sempre foi uma bandeira levantada pelo MN no Brasil, uma vez que, ela esteve restrita, em uma parte considerável da história deste país, as camadas privilegiadas da sociedade. As populações de origem africana estiveram praticamente excluídas do processo educacional brasileiro, conforme podemos verificar:

Para analisar as práticas de escravização e de instrução dos negros no Brasil, precisamos ter em mente que ser escravo, já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional. Mesmo havendo reduzidos espaços de liberdade, como o trabalho de ganho (atividades extras feitas nos domingos e dias santos) e a produção da própria subsistência em pequenas parcelas de terra, esses não eram suficientes para uma emancipação social. BASTOS, 2016, p. 746.

Conforme a autora, a legislação proibia a escolarização de crianças escravizadas, mas não de crianças negras livres. A estas pessoas não havia um impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham que provar sua liberdade. (BASTOS, 2016, p. 746). Segundo BARROS (2005, p. 85) Mesmo após a abolição da

escravidão, havia uma série de mecanismos para dificultar o acesso e a permanência de pessoas de origem africana nas escolas, segundo alguns depoimentos, faltava “vestimentas adequadas”, que havia a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, assim como adquirir material didático e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por estes(as) estudantes (apud BASTOS, 2016, p. 747).

Ainda no século XIX, mais especificamente no ano de 1870, um projeto de Lei obrigava os senhores de escravizados a criar e a tratar as crianças nascidas de mães escravizadas devendo lhes oferecer, sempre que possível, instrução elementar. Em contrapartida, os libertos permaneciam em poder e sob a autoridade dos proprietários de suas mães.³⁵ Segundo Fonseca, o descontentamento dos senhores de escravizados ameaçou a aprovação da Lei do Ventre Livre e, em setembro de 1871, a lei nº 2.040, torna os senhores isentos de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas” (Fonseca, 2000, p. 40 apud SILVA & GONÇALVES, 2000, p. 137).

Segundo a lei, somente seriam educadas as crianças que fossem entregues ao governo pelo seus donos mediante a indenização em dinheiro. Porém, como a própria Lei do Ventre Livre previa, no item 1 de seu parágrafo 1º, facultava-se aos senhores o direito de explorar o trabalho das crianças libertas até a idade de 21 anos (SILVA & GONÇALVES, 2000 p. 137). Foi exatamente isto que eles fizeram. Analisando mais este paradoxo gerado no interior de uma sociedade escravocrata, Kátia Mattoso mostra que nada mudou na vida dos libertos, pois, segundo ela, estes foram lançados novamente para a vida da escravidão, desta vez não mais como escravizados, mas como, por exemplo, tutelado (MATTOSO, 1988 apud (SILVA & GONÇALVES, 2000 p. 137). Assim, podemos perceber que o Estado acaba por corroborar com um passado de relegação da educação à população negra no Brasil.

Essas informações nos ajuda a refletir sobre o quanto os negros, a partir da conquista da sua liberdade, tiveram grandes motivos para buscar, na educação, recuperar àquilo que lhes fora refutado por mais de três séculos.

Desta maneira, veremos que, a partir do século XX, começam a surgir organizações com novas características no que diz respeito a questionar a ordem vigente em relação a melhorias nas condições sociais para os negros em diversas

³⁵ Congresso. Câmara dos Deputados. Elemento Servil: parecer e projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados em 1870. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874, p. 27 In: GONÇALVES & SILVA, 2000.

regiões do Brasil, que mais tarde darão origem ao MN e suas lutas, como por exemplo a Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, na cidade de São Paulo e o Teatro experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, no final da década de 1940. O direito a educação sempre foi bandeira de luta do Movimento, por vezes idealizada de maneiras diferentes:

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337).

O texto acima mostra o quanto a educação era, e ainda é, importante para os afro-brasileiros, sobretudo, pelas mazelas herdadas da escravidão, conforme foi supracitado. Não fica difícil entender a importância dada a esta pauta pelo MN, visto que, segundo o texto, a educação é capaz de oportunizar, conscientizar, valorizar, dentre outras transformações que tendem a culminar na superação do racismo na sociedade. Para Domingues (2008, p. 02) “as associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelo menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da ‘gente de cor’ na sociedade brasileira”. Silva (2007) concorda com Domingues quando diz que a educação para o MN não era vista, somente, como instrumento de inclusão social, mas, também, como um meio de ascensão social e cultural, como condição para se “alçar” à categoria de cidadão nacional.

No que diz respeito a discussão da importância da educação como meio de emancipação dos negros no Brasil, podemos destacar o papel fundamental dos jornais, geralmente ligados a um MN, ou “constituíam eles mesmos uma entidade autônoma, como foi o caso do Clarim d’Alvorada, veículo pelo qual o militante Correia Leite, entre outros, fez passar suas ideias sobre o destino da raça negra”. Jornais que circulavam na cidade de São Paulo como, *O Alfinete*, *O Kosmos*, *A Voz da Raça*, e o, já citado, *Clarim d’Alvorada* dentre outros, buscavam, por meio de seus textos, convencer os que acreditavam “estudo não era para negro, para pobre”, que a estes somente restaria o trabalho duro. Os textos destes periódicos nos leva a pensar que o MN chama pra si, no início do século XX, a tarefa de educar e escolarizar, não colocando como um dever do Estado. Isso ocorre quando o protesto racial endurece, na década

de 1930 (SILVA & GONÇALVES, 2000, 2000), conforme podemos observar neste trecho:

O militante Olímpio Moreira da Silva, em artigo publicado em 1934, nos diz: “Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados” (A Voz da Raça, 17/ 02/1934 IN. SILVA & GONÇALVES, 2000, p. 143).

A crítica aos estabelecimentos de ensino oficiais acima chama a atenção para uma escola racista, que ainda não está preparada para tratar de maneira equânime negros e brancos, fazendo com que a discriminação para com os(as) estudantes negros e negras culmine na evasão destes(as).

Entre as décadas de 1940 e 1950, Abdias do Nascimento irá destacar-se no protagonismo pela luta em prol da raça negra, tendo como bandeira principal a educação. Fundou o TEN e, junto com Guerreiro Ramos, conhecido por seus embates travados com sociólogos como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Luiz Costa Pinto e Gilberto Freyre, no que diz respeito a situação dos negros brasileiros (SILVA & GONÇALVES, 2000), irá pensar propostas que poderão ser aplicadas de maneira mais pontual na educação, por exemplo, um “ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica” (Nascimento, 1978, p. 193). Ainda sobre Guerreiro Ramos:

[...] se recusava veementemente a aceitar a ideia de que havia um problema do negro. Para ele, era o branco que pensava o negro como um problema. Nesta perspectiva, via que a situação de precariedade em que vivia a população negra, aí incluída a baixa escolarização, não era um problema do negro, mas um problema nacional. (SILVA & GONÇALVES, 2000, p.149)

Nota-se, portanto, uma mudança de perspectiva, da qual já mencionamos acima, na forma de conceber as amarguras a qual os negros e negras estão inculcadas. Guerreiro Ramos foi um dos precursores no Brasil a discutir a branquitude, ou seja, não podemos deixar de citar o privilégio dos brancos quando falamos da realidade da população negra no Brasil em seus mais variados contextos. Infelizmente, o racismo

estrutural sempre estará agindo para privilegiar a população branca em detrimento da negra.

Chegando nas décadas de 1970 e 1980, a luta pela educação, por uma democratização do ensino, por parte do MN toma ainda maiores proporções. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, o MN gerou organizações mais competentes para lidar com o tema da educação, pois houve um considerável aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio. Desta maneira, passa-se a compreender melhor os mecanismos da exclusão e, por consequência, como combatê-los de forma mais eficiente. Os autores afirmam que a inserção de negros no ensino superior, muitos deles ligados a movimentos, facilitou o diálogo entre academia e MN, e vice-versa. (SILVA & GONÇALVES, 2000). Este diálogo, a partir da década de 1980, foi de suma importância para o movimento negro contemporâneo, pois, conforme o presente trabalho tem a intenção de evidenciar, o NEN, em Florianópolis, teve como uma de suas peculiaridades, militantes vinculados ao ensino superior, nas mais diferentes áreas. Ainda sobre a educação como princípio de luta por parte do MN no Brasil, Arroyo salienta que:

Deveríamos agradecer o Movimento Negro de maneira particular, os educadores(as), os intelectuais, os pesquisadores e até a infância, a adolescência e a juventude negra por fazerem presente e interrogante no campo educacional e que por décadas, com insistência, vêm abrindo frestas e se revelando, saindo do ocultamento a que a sociedade e o sistema escolar pretenderam relegá-los. (ARROYO 2007, p. 112)

Estas questões históricas refletem para aquilo que vivemos no presente, onde mesmo com todas as ferramentas disponíveis, considerando o aumento destas após a Lei 10.639/03, ainda encontramos uma série de dificuldades e obstáculos, seja no currículo, seja em materiais didáticos ou, até mesmo, problemas estruturais que acabam por reproduzir estereótipos que servem tão somente para a manutenção do racismo. Desta maneira, podemos afirmar que, o presente trabalho busca evidenciar estas ações feitas pelo MN, principalmente, levar para a escola tais histórias, para que os(as) estudantes possam tomar conhecimento do protagonismo de intelectuais e militantes negros e negras, sobretudo, em Santa Catarina, na luta pela efetivação de uma educação multicultural e antirracista.

3.2. LUTAS E ESTRATÉGIAS NA BUSCA POR UM CURRÍCULO DESCOLONIZADO

Buscaremos nesta parte do trabalho fazer uma análise do Movimento Negro, mais especificamente, do movimento negro contemporâneo no estado de Santa Catarina, ou seja, trata-se de uma perspectiva local (NEN) para pensar o nacional (Lei 10.639/03). A intenção é analisar de forma mais profunda as contribuições do NEN para a luta antirracista, principalmente no tocante a educação.

No final da década de 1980 surge uma organização relacionada ao MN, o Núcleo de Estudos Negros (NEN), que terá papel fundamental para a luta em prol de uma legislação que tornasse obrigatório o Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para a formulação e aprovação da 10.639/03 e, portanto, para um currículo descolonizado:

O Núcleo de Estudos Negros (NEN) emerge na cena pública catarinense, na capital Florianópolis no ano de 1986. É fruto de uma série de discussões iniciadas por debates informais entre ativistas sem vínculos organizativos e de antigos membros do Grupo de União de Consciência Negra [...] insatisfeitos com os rumos desta entidade no estado e no Brasil e seus estreitos vínculos com a Igreja Católica. (LIMA, 2009, p. 225)

O surgimento do NEN é fruto, conforme explicitado pelo autor, de discussões acerca de insatisfações de membros do próprio MN. O NEN era considerado, por alguns membros de outros MN, como um movimento mais radical, conforme cita Ivan:

Lembro-me que, os debates iniciais sobre a presença negra, a identidade e a história catarinense atraíram alguns dos integrantes de outros grupos negros, que também começaram a se estruturar na mesma época. No entanto, tais pessoas não permaneceram no desenvolvimento desta nova organização que surgia, pois identificavam a postura do NEN como radical no seu direcionamento político, devido às duras críticas desferidas às instituições governamentais e a busca da transformação social, identificada por estas pessoas como esquerdista. (Ibidem, p.226)

Esta fala do autor demonstra que, ao mesmo tempo que o Núcleo atraía militantes por suas críticas mais contundentes, principalmente no que diz respeito às desigualdades raciais, esta postura repelia outros indivíduos. Porém, esta característica do NEN o tornará um Movimento conciso e de grande destaque regional e nacional.

No decorrer da construção do NEN, ficará evidente duas preocupações que são fundamentais para os membros fundadores. Primeiro, colocar a serviço da população negra as diferentes formações de cada membro em suas áreas de especialização ou de atuação, tanto social quanto política. Segundo, um debate para

problematizar o papel do Estado, quanto reproduzidor das desigualdades raciais (LIMA, 2009, p. 226).

Uma das especificidades do NEN, dissidente de outras organizações do MN, está no fato de seus membros fundadores serem todos intelectuais negros, que na sua maioria, “já estava fora da universidade e buscava se reagrupar na perspectiva de encontrar caminhos de militância enquanto negros preocupados com a ideia de transformação social” (LIMA, 2009, p. 227). Estes membros fundadores tem uma pluralidade nas suas formações acadêmicas, o que traz outra especificidade para o grupo:

A partir destas premissas debatidas em seguidos encontros, em diferentes momentos e em espaços alternativos 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). (Ibidem, p.226-227)

Assim, o grupo irá se organizar em algumas frentes de acordo com a formação de seus membros, como Educação, Mercado de Trabalho, Cultura e assessoria política. João Carlos Nogueira, um dos membros fundadores do NEN, aponta que na década de 1980, as duas coisas que estão mais presentes em pautas do MN são a violência policial e a educação, a violência policial porque era uma bandeira muito forte do MNU, e a educação, segundo ele, por ser uma política pública, criava uma aliança com várias organizações MN a nível nacional. No entanto, há de se notar uma grande ênfase dada ao grupo para a questão da educação, presente tanto na fala do ex-coordenador do NEN João Carlos Nogueira, que coloca a educação como principal bandeira do MN que, segundo ele, apresentava soluções para os problemas na educação já na década de 1980, como também na fala de Jeruse Romão³⁶ em depoimento à Lima, onde ela se diz muito vinculada a área da educação e nas discussões acerca da evasão escolar das crianças negras, que na década de 1980,

³⁶ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1983) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Uma das principais militantes do NEN no que diz respeito à educação, tendo contribuído, inclusive, diretamente na elaboração da Lei 10.639/03, bem como na organização de um livro que reúne artigos com o objetivo de compreender os processos de escolarização do negro e a trajetória institucional da educação dos descendentes de africanos no Brasil.

era, segundo ela, relacionada a questão socioeconômica, mas nos debates ela fazia questão de enfatizar o racismo como elemento determinante para o processo de evasão das crianças e adolescentes negros. Para o combate ao racismo na escola e, conseqüentemente fortalecer a permanência da população negra, Jeruse Romão cita três eixos como fundamentais, uma agenda que discuta formação dos(as) professores(as), LD e currículo (LIMA, 2009).

Isto nos mostra que, tanto Jeruse Romão, como também João Carlos Nogueira, percebem que a educação como ferramenta antirracista tem papel central nas discussões do NEN desde seu surgimento, na década de 1980. As discussões em torno de como a escola estava lidando com os problemas concernentes a racismo, de como se poderia então saná-los, começam a ser colocados em prática pelo Núcleo, tema este que seria proposto nas Diretrizes mais de vinte anos depois, com a aprovação da Lei 10.639/03.

Importante destacar as várias formas de intervenção do NEN, com uma agenda voltada para as questões que visavam combater o racismo e a invisibilidade da população negra no sul do país, dando destaque ao Movimento em âmbito nacional, segundo Ivan:

O processo organizativo, as ações e as intervenções na cena pública catarinense por parte do NEN demonstraram, de sobremaneira, o caráter formativo dos militantes do movimento negro como um dos elementos fundamentais para o reforço da luta anti-racista. Assim como, evidenciou as políticas públicas necessárias para combater a invisibilidade da população negra, que se tornou marca da atuação governamental em relação a esta população nesta parte do sul do país. Neste sentido, é emblemático apontar algumas destas ações, pois foi este caminhar que concedeu as bases para que o NEN se constituísse numa referência nacional, com especial atenção ao debate educacional [...] (LIMA, 2009, p. 236)

Num primeiro momento, como primeira ação de visibilidade do NEN, se tem uma mobilização em torno do centenário da abolição da escravidão, no dia 13 de maio de 1988. A ideia do Movimento, em conjunto com outros órgãos, era a de não se comemorar com festividades, mas sim, aproveitar esta data para refletir acerca da vida dos afro-brasileiros(as) e, também, ampliar o entendimento sobre como se deu o processo da abolição (LIMA, 2009, p.237).

Ainda sobre este ocorrido, há uma referência no Jornal O Estado:

Comissão Consultiva para o Resgate da Cultura negra nasceu em junho de 87, através da portaria número 081/87 da Fundação Catarinense de Cultura com fim de participar do centenário da abolição da escravatura. Mas em sua

primeira reunião segundo Flávio Cruz, a comissão entendeu que ao contrário do que o Governo de Santa Catarina queria, não deve ser feita nenhuma festa, mas uma reflexão e a passagem para a comunidade negra poder se reconhecer, encontrar-se com a África mãe, com suas raízes. (JORNAL O ESTADO, 1997 In. LIMA, 2009, p. 237)

Nota-se a preocupação dos membros do NEN com aquilo que estava sendo estudado nas escolas, segundo eles, o racismo lá reproduzido era uma das causas da evasão escolar:

[...] o desafio do negro é ainda maior: “Precisamos resgatar a história real do país, suas raízes, já que o que é oficialmente divulgado é mentiroso”. O principal objetivo dos movimentos de negro é eliminar a discriminação no ensino do estado. “O racismo inicia na escola, através dos próprios livros didáticos, que mostram sempre a imagem do branco e nunca a realidade da criança de cor”, alerta Elisabete Farias. Os índices de evasão escolar de negros no 1º grau também preocupam. (JORNAL O ESTADO, 1988 In. LIMA, 2009, p. 239)

O que o jornal traz está em consonância com o que nós trouxemos no primeiro capítulo deste trabalho, aquilo que é uma questão chave. A escola como um lugar de reprodução do racismo, no que diz respeito aos livros que não abordam os tema numa perspectiva plural das culturas, principalmente, antes da Lei 10.639/03. Refletindo inclusive na evasão escolar, conforme mencionado.

Em 1991, o NEN se propôs a organizar o primeiro Seminário de Formação política para militantes do MN de Santa Catarina, que ocorreu em Florianópolis, reunindo várias organizações do estado, seu objetivo era que os seminários fossem bimestrais, debatendo temas como História do Movimento Negro, Movimento Negro e sindicato, Movimento Negro e a diversidade cultura, entre outros. O conjunto temático deixou evidente que a ideia era atualizar os debates do Movimento local com o àquilo que estava sendo discutido em âmbito nacional (LIMA ,2009, p. 239)

Os seminários culminaram na organização do I Encontro Estadual do Movimento Negro de Santa Catarina, realizado em 1993, conforme explicita documento do próprio evento, as discussões que visavam o encontro já vinham sendo discutidas. Via-se neste encontro a possibilidade de articulação das entidades negras do estado. A ideia era conhecer as várias formas de organização do MN de cada município e, partir daí, construir uma estratégia de luta (Ibidem, p. 241)

A partir deste encontro, o campo educacional se acentuou como tarefa a ser desenvolvida pelo NEN, tendo em vista ter acumulado significativas experiências em iniciativas anteriores. A Comissão de educação começou a prover então, os primeiros

encontros de educadores para debater a situação da população negra no estado de Santa Catarina, tendo o NEN participado, em 1986, do Seminário Nacional Raça Negra e Educação, promovido pela Fundação Carlos Chagas. O seminário contou com mesas redondas com diferentes temáticas relacionadas aos problemas enfrentados na escola referentes ao racismo, como por exemplo, formação de identidade, LD e currículo. A participação do NEN se deu a partir das experiências com a temática, com o texto “Ações educacionais em Santa Catarina do Núcleo de Estudos Negros”, de autoria de Jeruse Romão, evidenciando a necessidade de ações voltadas ao cotidiano escolar e para as políticas públicas necessárias em aprofundar as consequências do racismo e da discriminação no espaço escolar (Ibidem, p. 243)

Estas ações voltadas para o campo da educação feitas pelo NEN vão dar visibilidade à organização, não só no estado de Santa Catarina, como também em âmbito nacional. No entanto, isto estaria prestes ganhar proporções ainda maiores com o financiamento advindo da Fundação Ford, na década de 1990. Assim, desta aproximação e, também, de uma análise refinada da conjuntura política, o NEN passa a se organizar a partir de dois programas, contidos no projeto aprovado pela fundação denominado “Espaços e ações para a conquista da cidadania da população negra no estado de Santa Catarina”. São eles o programa Educação, intitulado “Escola, espaço de luta contra o racismo” e o programa Justiça, intitulado “Justiça, Desigualdades Raciais e Relações de Trabalho”, que se deu pelos debates em torno da violência policial no anos de 1980 (Ibidem, p. 248).

Para o âmbito desta pesquisa, nos ateremos ao programa dedicado à educação para pensarmos as ações do NEN, enquanto MN da capital do estado catarinense, na luta pela legislação em torno da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. O programa “Escola, espaço de luta contra o racismo” tornou-se, a partir de 1994 o carro-chefe do NEN, concentrando a maior parte dos seus membros a fim de suprir aquilo que havia sido colocado nos objetivos do projeto apresentando à Fundação Ford, segundo Ivan:

Após avaliação das intervenções anteriores atuar nos sistemas de ensino instrumentalizando o professor/a tornou-se o eixo perseguido por este programa, como está registrado no primeiro relatório apresentado a Ford, em 1995. O Programa indicava como seus objetivos:

- Fundamental e instrumentalizar os educadores para que possam desenvolver atividades relativas a questão racial, visando contribuir para o resgate da cidadania e melhoria da qualidade de vida da população negra;
- Contextualizar a política educacional do município com a realidade dos afro-

brasileiros e com a proposta em aliar a escola como espaço de luta contra a marginalização, a exclusão e o racismo; - Produzir suportes didáticos pedagógicos que auxiliem os educadores e Movimento popular na reflexão do papel da educação contra o racismo; - Registrar e publicar as atividades a fim de subsidiar pesquisas de educadores, entidades do movimento negro e movimento popular, instituições de ensino e outros; - Rediscutir o papel da escola, sobretudo de seu discurso de igualdade; - Buscar relação entre competência técnica e compromisso político. (LIMA, 2009, p. 251-252)

Os objetivos são contundentes no que se refere as transformações pretendidas pelo Núcleo no campo da educação. Percebe-se uma preocupação em especializar os educadores na educação relativa as questões raciais, principalmente contribuindo para o resgate da cidadania da população negra. Entendemos que este resgate se faz, no sentido da mudança na forma de abordagem das questões relacionadas a história e cultura africana e afro-brasileira, inclusive é citado a necessidade da construção de suportes didáticos que auxiliem na luta contra o racismo, muito semelhante com o que viria a se tornar lei, quase uma década depois.

É neste período de consolidação do programa de Educação do NEN que ocorre um dos maiores feitos do MN Catarinense, onde um dos seus membros, agora vereador, Márcio de Souza, por meio de intensa luta, consegue então a aprovação e posterior implementação da Lei 4.446/94, que instituiu a inclusão “história afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis, conforme segue no documento:

Lei 4446/94 de 05 de julho de 1994, institui a inclusão do conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências.

Faço saber a todos os habitantes do Município de Florianópolis, que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA".

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

Art. 3º - No ensino do conteúdo "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA", evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

§ 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 multiracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º - Que o material didático para 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 estado e do país.

§ 4º - Que contextualize a partir dos fundamentos fisiológicos da história e cultura negra a importância dada democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à crença, ao idoso e à mulher.

Art. 4º - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro.

Parágrafo Único - O tema em pauta visa, sobremaneira, fazer com que os estudos da "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA" contribuam para o resgate da cidadania e identidade dos Afro-brasileiros, assim como estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1994.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário. (Disponível em <<https://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/1001188/lei-4446-94>> acesso em 24/04/2018)

A aprovação desta Lei no ano de 1994 diz muito do que estava em pauta no MN catarinense. As discussões que estavam ocorrendo em Santa Catarina, sobretudo, pelo NEN, vão estar diretamente relacionadas com o texto da Lei, sendo que o Núcleo irá, a partir de então, buscar fazer com que esta seja colocada em prática³⁷.

O que pode-se perceber no texto da lei é uma pontual referência à perspectiva multiculturalista crítica, tendo em vista que é citado no artigo 3º que no ensino do conteúdo “História Afro-Brasileira” deve-se valorizar a cultura negra, bem como uma abordagem histórica que contextualize a multiracialidade da sociedade brasileira. Concordando com OLIVEIRA & MIRANDA pensamos que as “relações raciais, multiculturalismo e currículo são temas conectos [...] Não é possível abordar multiculturalismo e currículo sem problematizar as relações raciais na escola” (OLIVEIRA & MIRANDA 2004, p. 70).

Segundo o próprio Márcio de Souza, sobre a Lei:

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 a 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

³⁷ Conforme veremos mais à frente.

propicias para que o indivíduo se torne um sujeito histórico, detentor da construção de seu destino e decodificadora da sua realidade. Nesta situação, estamos falando de uma escola que tenha na sua estrutura e currículos os conteúdos históricos e cultural da nossa composição social (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, nº 1, 1995, p. 3).

Vale lembrar que as conquistas ocorridas em Florianópolis vem na esteira de uma série de lutas ocorridas por todo o país, todas elas relacionadas à ações do MN que estão organizados pelo Brasil, para aprovação de Leis que pudessem dar visibilidade às questões relacionadas aos conteúdos africanos e afro-brasileiros, conforme podemos perceber no trabalho de Sales Augusto dos Santos, onde este autor irá citar algumas regiões onde as Leis são aprovadas, conforme tabela a seguir. No entanto, podemos observar que nesta mesma tabela há a ausência da referência à Lei 4.446/94, relativa ao município de Florianópolis, citada anteriormente.

Tabela 1 - Algumas das Leis Anteriores a 10.639/03

ESTADO/ MUNICÍPIO	DATA	PROPOSTA
BAHIA	05 DE OUTUBRO DE 1989	Garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira; Valorização dos negros na formação histórica da sociedade brasileira
BELO HORIZONTE	21 DE MARÇO DE 1990	Inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais
MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	5 DE SETEMBRO DE 1991	Ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira; Ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira; Qualificação dos professores; Superação do preconceito racista existente na sociedade.
MUNICÍPIO DE BELÉM, ESTADO DO PARÁ	17 DE JANEIRO DE 1994	Estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira; Ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira; Qualificação dos professores; Superação do preconceito racista existente na sociedade.
MUNICÍPIO DE ARACAJU, ESTADO DE SERGIPE	30 DE NOVEMBRO DE 1994	Qualificação dos professores; Conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil;
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, ESTADO DE SÃO PAULO	4 DE JANEIRO DE 1996	As escolas municipais de 1ª e 2ª graus deverão incluir em seus currículos "estudos contra a discriminação racial";
BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL	13 DE SETEMBRO DE 1996	Torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".
MUNICÍPIO DE TERESINA, ESTADO DO PIAUÍ	16 DE MARÇO DE 1998	Fica inserido no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei: I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense; II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas manifestações e produção artístico-culturais locais; III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018, com base em SANTOS, 2005.

Conforme foi salientado anteriormente, não vemos, na listagem, a referência da Lei de Florianópolis. Porém, fica evidente a luta do MN em várias regiões do país, tendo sempre como enfoque a educação na luta antirracista, e, para isso, se faz necessário, não só a inclusão de conteúdos relacionados a história e cultura africana e afro-brasileira, como também a capacitação dos(as) professores(as), a melhora na abordagem dos livros didáticos, bem como as demais necessidades concernentes as especificidades de cada lugar onde a lei fora desenvolvida. A mudança de perspectiva passa, inclusive, por uma questão geográfica. Se faz necessário descentralizar o foco historiográfico do eixo Rio de Janeiro/São Paulo. A não presença da Lei criada em 1994 em Florianópolis é uma evidência desta centralização.

Pois é, exatamente neste sentido, pensando formação de educadores, material didático e alteração curricular como eixos centrais da sua ação política que o NEN seguirá seu programa de Educação. Além do tripé pensado em torno da educação, a qualidade dos profissionais fez a diferença, ou seja, se faz necessário um olhar atento para os indivíduos que compõe a organização. A instituição não se faz sem o protagonismo de seus militantes.

As reuniões e formação de professores(as) passam a ser momentos de pensar, não só a sala de aula, mas o sistema de ensino com um todo. Passou-se a se discutir uma política Institucional, o que tornará Florianópolis referência em se tratando da educação para as relações raciais, segundo Jeruse Romão em entrevista para Lima:

[...] a gente queria se aventurar em pensar o sistema, tanto é que nós decidimos não pensar sala de aula, indo para formação de professores, que foi uma estratégia que o NEN vai assumir, eu e você no programa de educação, assumimos num período do projeto educação. Nós não queríamos pensar esta política tão efêmera, embora pudesse ser interessante pra um município que não tinha tido aquilo antes, mas a gente achava que era muito efêmero, a gente queria uma política mais institucional. Então eu acho que este exercício começou aqui sim, e Florianópolis passou, inclusive, a ser referência, querendo ou não, o caderno do NEN, é uma das publicações mais citadas, hoje, em educação, relações raciais no Brasil. (LIMA 2009, p, 253)

Segundo o próprio LIMA (2009, p, 253), estas “iniciativas que vão dar ao NEN um status de entidade nacional especializada no campo educacional”. Sendo assim, as seguintes ações educacionais afro em Santa Catarina foram propostas pelo NEN: “Alteração curricular” como uma reivindicação histórica das organizações negras, ou seja, trazer para a escola o conteúdo cultural, político, antropológico, sociológico e histórico de um segmento excluído. Assim, o currículo não é somente organização de

conteúdos, mas a carta de intenções de quem o elabora (LIMA, 2009, p. 254). Ainda sobre o currículo:

Outro aspecto importante é o debate associando currículo e cidadania, por acreditarmos que os conteúdos resgatam a identidade dos negros, na medida em que os processos civilizatórios das sociedades africanas são explicitados, contrapondo-se a referência posta de que somos originários de estâncias tribais. (LIMA, 2009, p. 254)

A outra ação proposta seria a da “Formação de professores”, para que os mesmos pudessem reaprender sobre aquilo que ensinam no que se refere as populações africanas e afro-brasileiras. Assim:

Além de introduzir o referencial teórico do movimento negro, as ações voltadas para a formação do educador objetivam capacitá-lo para desenvolver suas atividades para além das datas especiais/comemorativas, enfatizando a relevância no cotidiano escolar. (Idem)

Seguindo as propostas, o “Material didático” também será tema de abordagem do Núcleo, pois trata-se de um suporte fundamental para os(as) professores(as) desenvolverem suas atividades, e segundo eles, não teriam conteúdos que abordem as questões raciais na escola. Para isso, uma série de medidas foram tomadas pelo NEN com a intenção de dar subsídios aos professores(as) para que eles, além da formação, tivessem materiais condizentes para serem trabalhados em sala:

Reconstruímos um jogo africano chamado mancala, criamos um quebra-cabeça do continente africano; reproduzimos a família e elementos da sociedade através de fantoches e bonecos; lançamos uma série de fitas de vídeo – já com 3 números – que abordam temas relativos a geografia africana, história da África e Relações raciais na escola. Organizamos na sede do NEN uma biblioteca com aproximadamente 250 títulos para consulta dos educadores e interessados; elaboramos um caderno “o que você pode ler” com indicações bibliográficas para professores e alunos. (Ibidem, 255)

A última das propostas corresponde a “Produção teórica”, que indica as inquietações acerca da divulgação das referências teóricas do NEN e do MN. A necessidade de abrir canais onde o núcleo pudesse difundir o pensamento negro sobre educação:

[...] 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 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 [...] (Idem)

Estes eram os eixos norteadores do NEN na década de 1990, no que tange à educação, algo imprescindível, na perspectiva de seus protagonistas, para o Movimento na luta antirracista. O programa de educação do NEN irá então sistematizar suas ideias decorrentes das discussões e produções feitas ao longo dos anos em cadernos, que se tornam referências em publicações no campo educacional, discutindo conceitos das diferentes práticas no espaço escolar (LIMA, 2009). Um conjunto de nove cadernos são lançados entre 1995 e 2006, com as seguintes temáticas:

- Nº 1 – As idéias racistas, os negros e a educação
- Nº 2 – Negros e currículo
- Nº 3 – Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural
- Nº 4 – Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II
- Nº 5 – Educação popular afro-brasileira
- Nº 6 – Os negros e a escola brasileira
- Nº 7 – Negros, território e educação
- Nº 8 – Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular
- Nº 9 – Negros em Santa Catarina (LIMA, 2009, p. 257-258)

A diversidade de temáticas faz pensar sobre a necessidade de se discutir tais questões tão presentes no MN, que muitas vezes não apareciam nos livros didáticos presentes nas escolas. Estes cadernos serem produzidos por uma organização do próprio MN, fez com que eles obtivessem um alcance muito importante dentro do sistema de ensino. Tanto que os cadernos foram adquiridos por diversas prefeituras municipais, como: São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis, Criciúma, entre outras (Ibidem, p. 258).

O recorte da trajetória do NEN que fizemos até aqui, deixa evidente o quão ele foi e ainda é importante na luta por uma educação antirracista que visa servir como ferramenta para a construção de uma sociedade equânime. Militantes do MN e acadêmicos, negros e negras, contribuíram de maneira decisiva na contribuição que resultou na Lei 10.639/03, com textos, pesquisas e na organização de materiais que buscam contribuir para a efetivação da Lei após sua promulgação.

Esta trajetória de luta que buscamos trazer até aqui, serve como inspiração para o desenvolvimento de um material didático no formato de uma **Sequência Didática**, do qual abordaremos como mais detalhes a seguir.

4 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO (FLORIANÓPOLIS, 1990-2003) – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo está destinado para explicar a estrutura do material didático – **Sequência Didática** e as escolhas que foram feitas. Aqui será a base para o próprio material didático - **Sequência Didática** que será entregue separado do corpo do texto.

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005: 4p. 17)

Este material tem a intenção de contribuir com a ideia explicitada acima pelo autor Kabengele Munanga, de que é por meio da educação, sobretudo do ensino de História, que conseguiremos desconstruir conceitos que fomentam o racismo por séculos reverberados na sociedade brasileira. Além disso, buscamos com este material auxiliar os(as) professores(as) no cumprimento da Lei, pois conforme é explicitado no Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996, a ideia é provocar bem mais do que inclusão de novos conteúdos, mas exigir que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p.17). Neste sentido, a **Sequência Didática** que aqui sugerimos, visa servir como mais uma ferramenta para o fim proposto pela Lei.

Para isso, buscaremos evidenciar o protagonismo do Movimento Negro (MN) de Santa Catarina, mais especificamente, do Núcleo de Estudos Negros (NEN), nas lutas antirracistas que, contribuíram para a construção de legislações em torno da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A partir da pesquisa, percebemos o quão este viés da História, que evidencia aquilo que por muito foi invisibilizado, é importante para a formação de todos(as) os(as) estudantes. Para os(as) afro-brasileiros(as), o protagonismo do MN, quando exposto em sala de aula, faz com que este(a) se sinta representado(a) e tenha contato com novas referências. Uma referência positivada, capaz de fazê-los se sentirem orgulhosos de seu passado, rompendo com a tradicional aula de História que se restringe, por exemplo, à história escravagista. Para os(as) estudantes brancos(as), este material tem a intenção de ajudá-los na conscientização por meio do conhecimento, pois quando se conta a história a partir do ponto de vista da população negra, por séculos invisibilizada, passa-se a humanizar estas pessoas, desconstruindo assim, preconceitos por séculos difundidos. Desta maneira, organizamos uma **Sequência Didática** afim de explicitar, da maneira mais sucinta possível, tudo aquilo que trouxemos nos capítulos anteriores neste trabalho.

Assim, traremos aqui o caminho percorrido pelos militantes do NEN desde os anos de 1990 até 2003, ano em que foi promulgada a Lei 10.639/03, legislação esta que tem uma importância ímpar para o Movimento, pois, mais do que a obrigatoriedade dos conteúdos relacionados ao Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira, ela possibilitará uma extensa amplificação nas discussões concernentes a população negra, seja na escola básica ou no ensino superior, trata-se de um passo fundamental na luta antirracista para a construção de uma sociedade equânime.

A força motriz que nos levou à confecção deste material está no fato de que esta é uma luta de suma importância para a aprovação da Lei mais significativa para a população negra do Brasil, que tem como protagonistas os(as) militantes e intelectuais negros(as). Ou seja, trata-se de uma importante parcela da História do povo negro, escrita, em grande parte, pelos próprios negros. Mais ainda, o que iremos apresentá-los é o protagonismo catarinense no processo de construção da Lei, algo que praticamente não é difundido nas escolas, ou que pelo menos não tem a difusão merecida entre os(as) estudantes.

Pensamos que este conhecimento é de grande valia para que os(as) estudantes se percebam enquanto agentes transformadores da sociedade. Estudantes conscientes deste protagonismo, podem buscar romper com os estereótipos que por séculos se encontram incrustados nos materiais didáticos e no discurso de uma escola eurocêntrica e racista. Desta maneira, este material busca

contribuir também para o cumprimento da legislação, sendo mais uma ferramenta para que os(as) professores(as) possam incluir a temática dos povos afro-brasileiros junto com os(as) estudantes nas escolas.

A **Sequência Didática** divide-se em três etapas: I) Apresentação do NEN; II) Os protagonistas do Núcleo; III) O jornal *Educa-Ação Afro* e o diálogo com os(as) professores(as) em Santa Catarina: “*Fala Professor*”. Dentro de cada etapa são apresentadas duas atividades, estas atividades dialogam entre si e tem como propósito final a elaboração de um jornal feito pelos(as) próprios(as) estudantes com o tema “Movimento Negro”, pois assim pensamos estar pondo em prática aquilo que nos propomos desde o início deste trabalho, o protagonismo dos sujeitos.

Ainda é possível encontrar aqui a descrição de cada uma das atividades contendo objetivos, habilidades que podem ser mobilizadas junto aos(as) estudantes, materiais que poderão ser utilizados pelo(a) professor(a), formas de organização das tarefas, os procedimentos que poderão ser utilizados pelo(a) professor(a) para a realização das tarefas e observações gerais acerca de cada atividade.

As atividades foram pensadas para estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) por se tratar de uma linguagem simples e didática. Terá como sugestão o uso de nove aulas (45 minutos cada), sendo três aulas para cada etapa da **Sequência Didática**.

O produto apresentado neste documento compõe a parte da dissertação de mestrado defendida na segunda turma do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória - na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

4.1 O USO DE JORNAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

Como professor de História há alguns anos, tenho percebido o quanto vem se transformando num grande desafio concorrer com os mais variados dispositivos, sobretudo os eletrônicos, dos quais os(as) estudantes dispõem dentro e fora de sala de aula. Aquela aula baseada na cópia e memorização, apesar de muito utilizada, não têm alcançado êxito entre os jovens. Cabe a nós, professores(as), pensar saídas para problematizar esta via de mão única, onde o(a) professor(a) se coloca como transmissor do conhecimento e os(as) estudantes apenas receptores(as). Obviamente, a realidade da maioria das escolas públicas do país é de uma infraestrutura bastante precária, restringindo o(a) professor(a) basicamente a lousa e livros didáticos. Um ponto que pensamos ser fundamental, portanto, para quebrar esta via de mão única, é colocar o(a) estudante numa situação de protagonista. Este é o grande objetivo deste trabalho. Desta maneira, precisamos levar em conta o conhecimento que este educando traz consigo, conforme nos indaga Paulo Freire:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, p. 15, 2002)

O autor nos mostra o quão rica pode ser esta via, o quanto de possibilidades pode surgir no horizonte após um simples questionamento, um questionamento que vira o jogo, muda a lógica, que é, portanto, subversivo. “A sala de aula não é um espaço onde se transmite informações, mas uma relação onde interlocutores constroem sentidos” (SCHMIDT, 2004, p. 57).

Esta maneira de se pensar os(as) estudantes é algo que tem uma crescente a partir da década de 1980, quando das reestruturações curriculares fruto da redemocratização do país, sobre isso Schmidt e Cainelli (2010) no diz que:

O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma **tradicional** de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 14. Grifo das autoras).

Desse modo, este material tem o objetivo de corroborar com esta ideia, propondo que os(as) estudantes sejam autores das suas produções. A maneira que encontramos para tal finalidade, tendo em vista aquilo que trouxemos na pesquisa, foi a utilização de periódicos como fonte, visando ao final a elaboração de um jornal, feito pelos(as) próprios(as) estudantes a partir de uma sequência didática mediada pelo(a) professor(a).

Sobre o uso de jornais em sala de aula, Circe Bittencourt aponta as possibilidades, mas também os cuidados que devemos tomar ao trabalhar com esta fonte:

As possibilidades de utilizar jornais como fonte histórica são múltiplas: a análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais, etc.) da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias, etc. e de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outras. [...] Sendo um meio de comunicação influente, o jornal tem sido analisado em seu papel de formador da opinião pública ligado a interesses variados e, como órgão da denominada “imprensa livre”, faz parte do jogo político e do poder. (BITTENCOURT, 2004, p. 335-336).

As observações feitas pela autora são de grande valia para refletirmos sobre a maneira que iremos abordar, tanto na leitura, quanto na construção do jornal, parte da proposição das atividades da **Sequência didática**. Precisamos fazer uma análise criteriosa da fonte histórica que estamos estudando, levando em consideração o contexto político ao qual ele se insere.

Assim, por mais que a proposta seja a de os(as) próprios(as) estudantes construírem seus jornais, sempre mediado pelos(as) professores(as), pensamos ser de suma importância que todos os sujeitos envolvidos tenham ciência dos usos do jornal, tanto como fonte histórico, mas também, como uma valiosa ferramenta política por sua capacidade de difundir ideias. Pensamos que o(a) professor(a) tem o papel fundamental de criar oportunidades para que estes(as) estudantes possam desenvolver o papel de protagonistas de seus trabalhos. Falaremos um pouco mais sobre a importância de sermos protagonistas a seguir.

4.2 A IMPORTÂNCIA DE SERMOS PROTAGONISTAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO

A proposição deste material didático – **Sequência Didática** – é desenvolver junto com os(as) estudantes algumas atividades, sendo que estas terão como objetivo final a elaboração de um jornal. Buscamos nas atividades fazer com que os(as) estudantes produzam aquilo que será necessário para a conclusão da atividade, sempre mediado pelo(a) professor(a). Portanto, nós, professores(as), apontaremos para os caminhos possíveis a serem trilhados, tendo como exemplo principal o jornal *Educa-Ação Afro*, porém, não vamos oferecer textos prontos, entrevistas já transcritas, fotografias etc. A ideia é que o jornal tenha a cara destes(as) estudantes, onde eles sejam os protagonistas deste trabalho.

Pensamos fazer desta maneira, por concordar com Paulo Freire, quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 47). É desta maneira, respeitando e levando em consideração o saber dos(as) estudantes, que objetivamos torná-los protagonistas dos seus trabalhos.

Corroborando com a abordagem supracitada, se pretendemos deslocar o centro do processo de aprendizagem para os(as) estudantes, precisamos pensar estes sujeitos nas suas pluralidades, levar em conta o caráter multicultural da realidade social. Se faz necessário, portanto, buscar ressignificar a escola e o currículo, a fim de modificar as narrativas que formam identidades homogêneas. Desta maneira, tendo em vista nossos objetivos com o atual trabalho, se faz coerente fazermos uma abordagem multicultural acerca daquilo que nos dispomos a desenvolver. Entendemos que, por este viés, concordando com OLIVEIRA & MIRANDA:

[...] o multiculturalismo pode ajudar aos grupos com representação minoritária incluídos em um quadro de hierarquias, posicionados como subalternos. Construir uma proposta educacional com essa perspectiva nos leva ao reconhecimento dos erros promovidos pela escolarização e de suas marcas ao longo da história do sistema educacional. (OLIVEIRA & MIRANDA, 2004, p. 67)

Portanto, o presente trabalho busca somar com a concepção de que devemos caminhar para a construção de uma educação que, não só vise ampliar as

oportunidades, mas que também seja democrática, no sentido de visibilizar as vozes que foram excluídas por séculos.

Para que isso se torne mais evidente para nós, faremos uma breve reflexão acerca do multiculturalismo, mais especificamente, do multiculturalismo crítico do autor Peter McLaren, que servirá como um dos pilares que alicerçam este trabalho.

Em seus estudos, dividiu as tendências do multiculturalismo da seguinte maneira.

O *multiculturalismo conservador* se “refere às visões coloniais, em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros” (CAPUTO, 2005, p. 75). Refere-se as teorias evolucionistas do século XIX, e que são, portanto, racistas. Esta visão por muito tempo foi a que vigorou nos livros escolares, difundindo o racismo que assola a população negra.

O *multiculturalismo humanista liberal* diz respeito a ideia de “uma igualdade intelectual natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais [...] que permite a competição igual entre as raças [...] A consequência direta dessa visão para McLaren é um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista” (idem, p. 77). Este é o argumento que comumente nos chega, onde aqueles que defendem a meritocracia da sociedade capitalista, desprezam a história, tratando de forma igual aqueles que tiveram seus direitos restritos durante mais de três séculos, no caso da história do Brasil.

O *multiculturalismo liberal de esquerda*, por sua vez, “ênfata a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, [...] Nas palavras de McLaren [...] trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independente de história” (ibidem).

Como outra possibilidade McLaren traz o *Multiculturalismo Crítico*. Para ele: “a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais” (McLaren, 2000, p.120).

Portanto, para o autor, devemos superar o essencialismo, pois um multiculturalismo de resistência entende a cultura como não harmoniosa e consensual. Para aquilo que nos dispomos a fazer nesta **Sequência didática**, esta teoria crítica é de suma importância, no sentido de conscientizar o indivíduo como ser

social. Compreender que suas ações, sejam elas políticas, religiosas ou antirracistas, corroboram para a desconstrução de uma estrutura racista que impera nos nossos dias. A intenção desta **Sequência didática** é a de que os(as) estudantes passem a se conhecerem, a se conscientizarem do processo de formação dos seus pontos de vista. Por meio da construção do jornal, buscaremos fazer com que estes(as) estudantes entendam melhor a realidade que os cercam, para que assim possam interferir nesta realidade, e, conseqüentemente, podendo inclusive, modificá-la.

A importância de sermos protagonistas está, exatamente, na inversão dos papéis colocados pelas classes dominantes. Estes(as) estudantes, sejam eles negros ou brancos³⁸, mas que ocupam, muitas vezes, as margens da sociedade, desempenharão papel principal agora, eles vão escolher os rumos que seus trabalhos irão trilhar. Nós, enquanto professores(as), seremos apenas orientadores(as), facilitadores(as) e mediadores(as) para que eles possam cumprir com aquilo que almejam.

Antes de iniciarmos com as atividades, que terão como proposição final a construção de um jornal, pensamos ser importante seguir alguns passos que podem ser úteis no caminho que se inicia.

COMO CONSTRUIR UM JORNAL

PRIMEIRO PASSO: O público alvo já está definido! Os(as) estudantes farão um jornal para a escola, portanto, devem pensar em todos e todas que participam da vida escolar, estudantes, professores(as), funcionários(as), pais etc. Desta maneira, pensem que a escrita deve ser de fácil entendimento, para que suas ideias sejam tranquilamente compreendidas.

SEGUNDO PASSO: Precisamos decidir as seções que o jornal terá. Os(as) estudantes podem optar por notícias, matérias, entretenimento, esportes, artes, etc. Pensem no que será mais importante para a escola e também aquilo que terão acesso com mais facilidade dentro da comunidade, por exemplo.

³⁸ Entendemos que a luta antirracista é uma luta não só do povo negro, mas de toda a sociedade. Este trabalho tem a intenção de servir como instrumento de conscientização, pois pensamos que a disciplina de História tem também esta função. Indivíduos críticos, conscientes do processo histórico podem contribuir para a construção de uma sociedade livre do racismo.

TERCEIRO PASSO: Montar uma equipe e distribuir as funções, determinem o que cada uma irá fazer. Será necessário definir que serão os repórteres, os editores, os designers e os fotógrafos. Importante lembrar que os fotógrafos devem registrar todas as atividades realizadas. A seleção das fotografias será a última preocupação do grupo (atividade VI).

QUARTO PASSO: Escolham o formato que o jornal terá. Isso vai depender das condições das quais a escola dispõe. Caso tenham fácil acesso à internet, podem optar por um jornal eletrônico ou, uma página na internet. Se não for o caso, podem verificar a possibilidade de fazer um jornal impresso.

4.3 A PROPOSIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PRIMEIRA ETAPA: APRESENTAÇÃO DO NEN

O Núcleo de Estudos Negros - NEN, é uma organização a serviço do Movimento Negro de Santa Catarina. Fundado no ano de 1986, reuniu estudantes universitários e militantes negros(as) na luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e social a que está submetida e população afro brasileira, por meio da busca de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades para este segmento que vem sendo historicamente excluído dos direitos cidadãos.

“Em 6 de novembro de 1986, militantes e simpatizantes da luta antirracista reuniram-se para discutir sobre a necessidade de se constituir um coletivo de negros, para atuação na cidade de Florianópolis. Surge o NEN, Núcleo de Estudos Negros. Aos encontros seguintes, surgem mais companheiros, que pretendem somar ideias de pensar Movimento Negro numa concepção diferenciada da até então existente. As primeiras ações do NEN, foram desenvolvidas a partir da proposta de agrupar os militantes por área de formação dos mesmos. Surgiram então a Comissão da Educação, Saúde, Comunicação, Habitação e Estudos, que tinham por objetivo pensar políticas para a população negra. Um outro aspecto importante deste processo foi a definição do seu perfil. O NEN desde então, se propunha a atuar no campo da transformação social, identificando as instituições públicas como aparelhos reprodutores da ideologia racista do Estado. Compreendia também que a situação de marginalização social e política do negro como um problema de raça, e não de classe, como alguns setores negros, inclusive pregavam, e, por este motivo buscava nos setores que pregavam a transformação social, estabelecer a radicalidade até então ausente em seus debates sobre esta questão [...]” (Jornal Educa-Ação Afro, Ano I, nº3 Fev, Mar, Abr/1996)

Figura 1 – Jornal Educa-Ação, Ano I, nº3



Foto de dez anos do NEN. Fonte *Jornal Educa-Ação*, Ano I, nº3 Fev, Mar, Abr/1996.

Uma das especificidades do NEN está no fato de seus membros fundadores serem todos intelectuais negros, que na sua maioria, já estão fora da Universidade, mas ainda preocupados com uma transformação social de viés antirracista. Estes membros fundadores tem uma pluralidade nas suas formações acadêmicas, o que traz outra especificidade para o grupo:

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)

Assim, o grupo irá se organizar em algumas frentes de acordo com a formação de seus membros, como Educação, Mercado de Trabalho, Cultura e assessoria

política, sendo que, a temática que teve mais destaque nas ações promovidas pelo grupo foi a da Educação, pauta fundamental para esta sequência didática.

ATIVIDADE I: Para a produção de um jornal com o tema “Movimento Negro”, temos que oportunizar os(as) estudantes entenderem o que significa Movimento Negro, qual a importância deste Movimento para a população afro-brasileira. Desta forma, o(a) professor(a) pode utilizar os capítulos desta dissertação como fonte de pesquisa para os(as) estudantes. Portanto, nesta primeira atividade, os(as) estudantes deverão se familiarizar com a temática acerca do Movimento Negro, escrevendo um breve texto para que possam iniciar a escrita do jornal. Neste momento, o(a) professor(a) pode pedir para que os(as) estudantes escolham um nome para o jornal.

ATIVIDADE II: O NEN teve papel bastante importante na história de luta contra o racismo no estado de Santa Catarina. Neste trabalho, resgatamos uma das principais conquistas do movimento: a colaboração para aprovação e posterior implementação da Lei 4.446/94, que instituiu a inclusão “história afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis (pág. 55 deste trabalho).

Nesta atividade, o grupo terá que ler a Lei municipal que consta neste trabalho, bem como aquilo que traz a Lei 10.639/03 e verificar junto à escola se as ações que são promovidas pelos(as) professores(as) estão em consonância com Lei. Os(as) estudantes podem fazer entrevistas com professores(as) e gestores(as) da escola para obter as informações necessárias. A ideia é criar fontes históricas para embasar possíveis publicações que irão para o jornal.

SEGUNDA ETAPA: OS PROTAGONISTAS DO NÚCLEO

Nesta seção, o objetivo é trazer alguns dos protagonistas nas lutas do Núcleo e que, até o presente momento, lutam pelos direitos da população afro-brasileira. A ideia é exatamente visibilizar aqueles que representam um povo que por séculos foi invisibilizado na História. Os que aqui estão sendo citados(as), para nós, estendem sua representatividade para todos os outros membros do Núcleo, bem como servem de inspiração para todos e todas que tiverem acesso a este material, para que possam, nesta inspiração, buscar transformar suas realidades e lutar para uma sociedade justa.

Figura 2 – Jeruse Romão



JERUSE ROMÃO: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1983) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Uma das principais militantes do NEN no que diz respeito à educação, tendo contribuído,

inclusive, diretamente na elaboração da Lei 10.639/03, bem como na organização de um livro que reúne artigos com o objetivo de compreender os processos de escolarização do negro e a trajetória institucional da educação dos descendentes de africanos no Brasil.

Figura 3 – Joana Célia dos Passos



JOANA CÉLIA DOS PASSOS: Possui graduação em Pedagogia, Mestrado (1997) e Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio Pós-doutoral em Sociologia Política no PPGSP/UFSC. Atualmente é docente no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação/UFSC na área Organização de Processos Educativos e na disciplina Diferença, Estigma e Educação. Foi Coordenadora

Executiva e integrante do programa de educação do NEN. Em sua atuação no NEN traz importantes contribuições pedagógicas, teóricas e metodológicas, na área da formação de professores, na produção de material didático e na elaboração dos fundamentos da pedagogia multirracial e popular.

Figura 4 – João Carlos Nogueira



JOÃO CARLOS NOGUEIRA: possui Graduação em Ciências Sociais (1989) e Mestrado em Sociologia Política (1996) pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Doutorando em Gestão do Território, Estudos Sociológicos, Etnográficos e Relações Raciais na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro de

Portugal e Secretário-Executivo da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade

Racial da Presidência da República SEPPIR/PR. Foi Coordenador-Geral do Núcleo de Estudos Negros (1993-2003).

Figura 5 – Dora Lúcia Bertúlio



DORA LÚCIA BERTÚLIO: Possui mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina(1989). Atualmente é Procuradora da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público. Atuando principalmente nos

seguintes temas: Racismo, Direito e Relações Raciais, Discriminação Racial, Ação Afirmativa, História do Direito Brasileiro.

Figura 6 – Lino Fernando Bragança Peres



LINO FERNANDO BRAGANÇA PERES: É graduado arquiteto pela Faculdade de Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1977), mestre em Arquitetura (1986) e doutor em Urbanismo (1994) pela Facultad de Arquitectura División de Estudios de Posgrado - Universidad

Nacional Autónoma de Mexico. Ingressou na UFSC em 1978 e atualmente é professor aposentado do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação - "Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade". Além das atividades docentes, exerce, desde início de 2013, o cargo de vereador de Florianópolis.

Atividade III: Aqui iremos conhecer melhor estes protagonistas do NEN. Podemos escolher dois para aparecerem em uma das seções do jornal. Após

escolher, vamos procurar quais as ações feitas por eles nos últimos anos e que estão relacionados com a luta para uma sociedade justa e equânime. Estes protagonistas, como pudemos ver, desempenham papéis fundamentais. Agora é a hora de conhecermos melhor seus trabalhos e escolher o que mais nos chamou a atenção de cada um para publicar no jornal.

Atividade IV: Agora que conhecemos bem o importante trabalho desempenhado pelos protagonistas do NEN, vamos buscar os protagonistas que estão perto dos(as) estudantes. Provavelmente, na comunidade onde residem, poderão encontrar pessoas que fazem trabalhos tão importantes como estes que vimos acima. Os(as) estudantes devem conversar com os pais, parentes e vizinhos sobre pessoas que exerçam um papel de liderança e influência em seu bairro. Pode ser um líder de um Movimento Negro, ou ainda a negra ou negro mais velha da comunidade. Elabore, junto com os(as) estudantes, um roteiro de entrevista. Escolha um ou mais representantes dos lugares escolhidos. A ideia é que os(as) estudantes produzam suas próprias fontes para que, em seguida, possam construir o jornal.

TERCEIRA ETAPA: O JORNAL *EDUCA-AÇÃO AFRO* E O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES EM SANTA CATARINA: “*FALA PROFESSOR*”.

O jornal *Educa-Ação Afro* teve a sua primeira edição lançada em 1995 e trazia como tema relações raciais e inter-raciais na escola, educação, discriminação e identidade, reorientação escolar, religiões afro-brasileira, entre outros.³⁹ O jornal teve 16 exemplares lançados e eram totalmente gratuitos.

Figura 7 – Logo Jornal Educa-Ação Afro



A edição Ano II. N°6. Fev-mar-abr/1998 do *Jornal Educa-Ação Afro*, é um importante marco na história deste periódico. Após algum tempo sem veiculação, o jornal traz agora um número maior de páginas e também inaugura uma sessão muito importante, “*Fala Professor*”, onde, como o próprio editorial coloca, trata-se de apresentar propostas pedagógicas do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, que acaba por estabelecer um diálogo direto com as escolas.

³⁹ Texto retirado do site. Neste site pode ser encontrado quinze exemplares do jornal, com acesso gratuito. Isso pode ajudar os(as) estudantes a pensar a construção de seus jornais. <<<https://alteritas96.wixsite.com/resistencianegraemsc/nen>>> acesso em 01/05/18

Figura 8 - Jornal Educa-Ação Ano II. N°6.

FALA PROFESSOR

Educação e Negros

Bernadete Orsi (*)

Em uma sociedade de populações heterogêneas como a brasileira, com um sistema socioeconômico e político que exclui uma grande maioria demográfica em benefício de uma minoria privilegiada, temos como resultado um país segregado.

A segregação espacial, vai construindo "Arquipélagos Humanos" de acordo com a posição econômica e étnico cultural. Se as classes sociais estão espacialmente segregadas, constata-se a mesma segregação no âmbito educacional. Temos desta forma, uma escola para as mais diversas classes sociais. Mesmo em bairros de populações heterogêneas, com classes homogêneas quanto a origem econômica, a escola adota mecanismos seletivos na admissão, empurrando o alunado pobre e negro para as escolas carentes.

Esse sistema escolar discriminatório aprofunda a segregação cultural. A Criança negra é a maior vítima deste processo, que ousou chamar de "Apartheid educacional", por sofrer uma dupla exclusão: econômica e étnica. Dizer que a segregação educacional decorre de um problema de classe social, é negar o racismo histórico da sociedade brasileira.

A escola de criança negra e pobre, é carente não apenas pela fator social, mas também racial.

Precisamos denunciar e propor novas alternativas a este sistema que até a presente data tem privilegiado a cultura branca. Desta maneira a escola brasileira tem sido a reprodutora da eugenia.

Uma escola que não representa outras raças é uma escola que trabalha em prol da ideologia branca. Um sistema educacional que não pensa a pluralidade cultural torna-se não atrativo para as crianças. Agindo dentro deste padrão a escola tornar-se impotente.

A criança negra ao ingressar nesta escola está predestinada ao fracasso. Muitos professores acreditam que o alunado pobre e negro não são capazes de "civilizar-se". Este civilizar-se corresponde a desculturar-se ou branquear-se. Esse processo é violento e quando as crianças permanecem na escola, sofrendo uma redução de sua auto-estima. Se os brancos compartilham da mesma escola, não passam pela dor física e moral advindas do preconceito racial."

** Bernadete Orsi é professora da rede pública estadual de Santa Catarina.*

**Fala Professor!
é um espaço
destinado a opinião de
professores das redes de
ensino sobre a temática
negro e educação.
Participe!**

Fonte Jornal Educa-Ação Ano II. N°6 FEV-MAR-ABR/1998

No texto que inaugura esta seção, a professora da rede pública estadual de Santa Catarina, Bernadete Orsi, fala sobre a segregação racial na sociedade brasileira, que acaba por beneficiar uma minoria em detrimento da maioria. A professora destaca que esta segregação da sociedade é refletida nas escolas, onde os(as) estudantes pobres e negros acabam sendo marginalizados. Segundo a professora, os(as) estudantes acabam sofrendo uma dupla exclusão, econômica e étnica. Para ela, este "apartheid educacional" se deve ao racismo histórico da sociedade brasileira.

Fica evidente que a preocupação da professora se deve a uma escola que acaba sendo vista como fadada ao fracasso a partir de um ponto de vista racista. Neste contexto, seria necessário uma superação do racismo, que deve acontecer com toda a comunidade escolar.

Vale lembrar que o texto é de 1998, onde ainda se lutava para a implementação de uma Lei Federal que tornasse obrigatório a discussão destes temas nas escolas. Lei esta que acabará sendo aprovada cinco anos depois.

Figura 9 - Jornal Educa-Ação Ano II. N°7.

FALA PROFESSOR

A educação escolar pode colocar fim no racismo

**Maria José S.S. de Paulo*

De uma maneira bem ampla, a educação é o processo de humanização, ou seja, processo pelo qual o ser humano se realiza como tal; cultivando a diferença dos indivíduos no respeito e na valorização de cada cidadão: negro, índio, etc...

A educação atua como distintivo da espécie humana; nesses termos, a escola é para educar, para transformar; o professor e a professora são agentes categorizados dessa educação, mediante o ensino sistematizado. Essa obviedade não é, contudo, tão óbvia como parece à primeira vista. Pois o termo educação é o conjunto de atividades que têm por finalidade justamente levar o ser humano à aquisição de uma determinada qualidade de vida que determinado grupo julga bom, desejável. *"Sem dúvida quando uma nação é grande, é boa também sua escola. Não há nação grande alguma, se a escola não for boa. E o mesmo se poderá dizer de sua religião, de*

sua política, de sua economia e de outras mil coisas". Uma educação comprometida com a cidadania pode mudar o rumo do país. **Brasil 500 anos** é o momento de conversão, rever a história, a realidade social e racial especialmente a partir da educação. Neste sentido, interpela e exige profunda reflexão de todos, isto é, mudança de mentalidade, de postura, de atitude e sério compromisso na busca de **uma educação transformadora para todas as etnias.**

E a educação escolar, sem a verdadeira história da população negra, é crime de omissão. A exclusão racial e social não é um fenômeno novo, mas o é a tentativa de transformá-la numa categoria que explique, a todos, os males de nosso tempo: uma sociedade que faz da exclusão um modo de vida. Mas este comentário merece uma reflexão aprofundada e um transitar pela educação escolar: considerar como um ato de humanização o

processo educativo exige mudança de postura. Uma educação de qualidade reflete o cotidiano da escola: Que educação? Que escola? Que Universidade? Para que? Para quem? Com que qualidade? Qualidade a serviço de quem? Qualidade de contra quem? Sob o risco de não atingir o objetivo do papel da escola, da universidade que deve ser educar para transformar, tendo como base a interdisciplinariedade. É nessa linha de raciocínio que vem à tona a necessidade de um sistema de ensino reflexivo-inclusivo, que respeite e valorize todas as etnias, tendo em vista a construção de um mundo mais humano.



** Professora da Rede Estadual do Paraná e Coordenadora do Grupo Raça: coletivo de professores e alunos do Colégio Estadual Teotônio Vilela. Mestranda em Educação da PUC/PR e membro do Coletivo de gênero e raça da APP Sindicato/PR*

Fala Professor!
é um espaço destinado a opinião de professores das redes de ensino sobre a temática negro e educação.
Participe

Fonte Jornal Educa-Ação Ano II. N°7. MAI-JUN-JUL/1998

Na edição seguinte, a professora da Rede Estadual do Paraná, Maria José S. S. de Paulo afirma que "A educação escolar pode colocar fim ao racismo". Segundo ela, a educação é um processo de humanização, e a escola junto com os(as) professores(as) são os(as) responsáveis por uma educação transformadora para todas as etnias. Para ela, a educação escolar que omite a verdadeira história da população negra, está cometendo um crime. Ela termina dizendo que precisamos lutar por uma educação que valorize todas as etnias, para que assim, se construa um mundo mais humano.

Percebemos que sua fala é bastante crítica. A partir dela, podemos constatar que o espaço escolar é, ao mesmo tempo, um lugar onde o racismo está presente nas relações entre os indivíduos, mas também é o lugar por onde podemos começar uma transformação, no respeito com todas as etnias e, conseqüentemente, na busca por um mundo justo.

Figura 10 - Jornal Educa-Ação Ano II. Nº8.

FALA PROFESSOR

Educação, discriminação e identidade

Leandro Castro Oltramari*
Edelu Kawahala*

O homem constrói a sua consciência nas relações com os outros. Logo ao nascer, aprende e aprende a “ser” através das produções culturais da sociedade. O conhecimento de si, se dá pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de seu grupo social, sua história, tradições e cultura. É neste processo que se dá a construção de sua personalidade.

Nas suas relações o homem aprende o tempo todo, a educação se dá, em todos os lugares e em todos os momentos de sua vida, num processo complexo. Porém, será na escola que esta assume um papel formal em nossa sociedade, tornando-se essencial na constituição deste sujeito, seja na relação professor - aluno, seja na relação com outras crianças.

Na escola o processo de formação de identidades vai

se disciplinando, excluindo alunos do processo educativo. Através do preconceito étnico, gerado muitas vezes pelo próprio currículo escolar, formam-se identidades “marginalizadas e marginalizadas”.

Em muitos casos a criança negra sofrerá uma série de pré-conceitos ao seu respeito, gerando muitas vezes o que se chama de “profecia auto-realizadora”, onde através da relação professor-aluno se produz o fracasso escolar e a identidade marginalizada. Seguindo a mesma ideologia, a criança negra que consegue ter sucesso em sua vida escolar, é vista na maioria das vezes como uma exceção.

Logo é preciso modificar a práxis, a respeito do papel da educação na construção da identidade da criança negra, fugindo da contemplação inerte da história e, engajando-se num contínuo projeto de coexistên-

cia humana onde a construção da história seja um ato a ser construído por todos.

**Leandro Castro Oltramari é Psicólogo Escolar, sócio do Instituto de Planejamento, Pesquisa Social e Estudos Avançados, membro da Comissão de Saúde. CRP-12/01992*

Edelu Kawahala é psicóloga, Psicoterapeuta infantil, membro da Comissão de saúde. Membro do Instituto Arco-Iris. CRP- 12/02042

Fala Professor! é um espaço destinado a opinião de professores das redes de ensino sobre a temática negro e educação. Participe!



Escola disciplina o processo de formação de identidades

Fonte Jornal Educa-Ação Ano II. Nº8. AGO-SET-OUT/1998

Na edição de nº 8, a seção “Fala Professor” traz um texto bastante provocador. Leandro Castro Oltramari, psicólogo escolar e Edelu Kawahala, psicoterapeuta infantil, ambos ligados à educação, começam o texto afirmando que [...] o homem constrói a sua consciência nas relações com os outros [...] É nesse processo que se dá a construção de sua personalidade. Este texto dialoga com o anterior, quando fala na formação da identidade dos(as) estudantes negros e negras, os autores dizem que muitos já estão condenados ao fracasso, e aqueles que obtêm sucesso, são vistos como exceção. A escola deve pensar numa educação que positive a formação da identidade dos(as) estudantes negros e negras e, para isso, precisa repensar, junto aos(as) professores(as), aquilo que está sendo feito na prática.

Mais um vez lembramos que, estamos falando sobre um texto escrito há mais de duas décadas, no entanto, se faz muito atual, tendo em vista as discussões acerca

do racismo ainda presentes em no sociedade. A Lei 10.639/03 foi um passo importantíssimo para uma sociedade livre do racismo, mas ainda temos muito que caminhar.

ATIVIDADE V: O que acham de ter uma seção “Fala professor”, como estas que acabamos de ver? Procure marcar uma conversa com algum(a) professor(a), de preferência, afro-brasileiro(a) da escola e pergunte a ele(a) sobre sua trajetória de vida. Elabore junto com os(as) estudantes do grupo, perguntas para uma entrevista. Vamos deixar aqui algumas sugestões:

BIOGRAFIA

Nome:

Idade:

Onde Nasceu:

Se não for da Grande Florianópolis, como se deu a vinda pra cá?

Fale um pouco sobre a história da sua família...

EDUCAÇÃO

Em que situação surgiu a vontade de ser professora(a)?

Fale um pouco da sua Trajetória profissional na educação...

ATIVIDADE VI: O que não pode faltar no jornal são fotografias. Portanto, nesta atividade o(a) professor(a) deve auxiliar os(as) estudantes a selecionar todas fotos que foram tiradas durante o processo de construção do jornal, além de produzir legendas para as fotos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mais de dois longos anos de trabalho e pesquisa, de aulas, ora como professor, ora como estudante, percebo o quanto aprendi. Nas duas posições. Como professor, aprendi e aprendo todos os dias com os(as) estudantes, em tudo aquilo que eles trazem consigo, a sabedoria de suas experiências de vida, ou até mesmo com um abraço que transmite algo que é inexplicável, e que nenhum dinheiro paga. Como estudante de mestrado, posso dizer com toda certeza, que saio transformado. Sou outra pessoa. Esta experiência ímpar me fez refletir sobre questões que eu jamais havia refletido.

Sou afro-brasileiro, filho de mãe negra, neto de avó negra. No entanto, as temáticas raça, africanidade, racismo, branquitude, nunca foram temas dos quais eu havia me debruçado e aprofundado. Talvez por eu não me ver enquanto negro, não entender o que isto significava. Mas como minha orientadora Cláudia Mortari sempre fala: “o conhecimento é dolorido também, uma vez que você passa a saber, não tem mais volta”. Isso diz muito sobre o que foi a experiência do mestrado. Me peguei várias vezes pensando: “poxa, então quer dizer que naquela vez, eu sofri racismo?” Ou seja, muitos de nós, negros, não entendemos o que é o racismo. A gente passa por isso, mas não entende. Alguns chegam até a dizer que isso não existe, mas isso ocorre pela falta de informação, muitas vezes.

Isso significa que o ProfHistória mudou a minha vida. Em todos os sentidos. Minha maneira de trabalhar com os(as) estudantes mudava a cada aula de Teoria com o Prof.^o Dr.^o Rogério Rosa, suas palavras nos davam esperança. Ele sempre dizia que “dar uma boa aula é contar uma boa história”. E eu sempre buscava levar isso para a escola onde estava trabalhando. As aulas com a Prof.^a Dr.^a Luciana Rossato eram desafiadoras e cheias de descobertas, pois eu também não havia tido, mesmo na graduação, um encontro com tantas fontes acerca da história do ensino de História. Portanto, saber sobre como se deu a trajetória da disciplina da qual escolhi ser professor, de como a maneira de se ensinar História se transformou ao longo do tempo, também refletia na hora de elaborar minhas aulas.

Não irei citar todas as disciplinas, mas é impossível não falar sobre a grande oportunidade de debater importantíssimos textos nas aulas com a Prof.^a Dr.^a Claudia Mortari. Uma pena aquela disciplina durar apenas um semestre. O Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira deveria ser um curso obrigatório para todos e

todas. A sensação de ver todos(as) os(as) estudantes boquiabertos com aquilo que nos era falado pela professora, a partir dos textos, era algo surpreendente. Não é possível debater temas tão importantes atualmente sem levar em consideração a bibliografia de autores que se aprofundam em pesquisas riquíssimas sobre África e cultura afro-brasileira. As aulas da professora Mortari foram como um divisor de águas, pois a partir das discussões dos textos propostos, pudemos compreender conceitos nunca antes trabalhados.

Como já foi citado na introdução deste trabalho, o tema desta dissertação surge na primeira aula do mestrado. Foi naquela Aula Magna com o Prof.^o Dr.^o Amílcar Araujo Pereira que a chave para a temática sobre Movimento Negro, sobretudo, sobre a Lei 10.639/03, virou. Mas fica bastante evidente para mim que a cada semana que se passava, o tema continuava, mas a abordagem ia se transformando, ia se modificando, ia sendo construída junto com a pesquisa. Pesquisa esta que teve muitos momentos de altos e baixos. Momentos importantíssimos, como nas entrevistas que tive a honra de poder fazer com militantes intelectuais do movimento negro como Jeruse Romão, Joana Célia dos Passos e Paulino Cardoso. Porém, momentos difíceis quando, por motivos de força maior, não pude utilizar estas entrevistas. Um desses motivos foi a burocracia encontrada na *Plataforma Brasil*⁴⁰. Os procedimentos para utilização de entrevistas deveriam ser revistos visando maior facilidade nas pesquisas acadêmicas.

Ao fim da pesquisa para este trabalho, que é apenas um começo, percebo que meu objetivo está sendo cumprido. Aprofundar os estudos sobre o Movimento Negro, não apenas a nível nacional, mas regional também, trazendo o protagonismo de mulheres e homens negros do sul do Brasil na luta antirracista, foi sem dúvida algo do qual me orgulho muito e espero poder fazer ainda muito mais. Além disso, fazer isto chegar até os(as) estudantes por meio de um material didático (sequência didática), que tem como proposição final a construção de um jornal feito por eles, protagonistas de suas histórias, é quase inacreditável para mim. Sei o quanto estes materiais são difíceis de serem encontrados nas escolas, mesmo hoje, mais de 15 anos após a Lei que obriga o estudo de África, o que se tem ainda é muito pouco.

Sabemos também, conforme explicitado no trabalho, que a busca para a implementação da Lei 10.639/03 não se trata apenas de incluir conteúdos, mas de

⁴⁰ Órgão responsável por liberar o uso de entrevistas em trabalhos acadêmicos.

pensar a escola como um lugar de pluralidade, seja ela étnica ou cultura. Isto também foi um de nossos objetivos, trazer à tona a discussão de como devemos trabalhar para construir uma escola que respeite a todos e todas, e não que seja um ambiente de difusão de racismo e preconceito.

Espero que a pesquisa e a proposição da sequência didática traga bons frutos e sirva como ponta pé inicial para boas discussões. Trazer uma pequena colaboração com a luta antirracista do Movimento Negro, por uma sociedade que respeite as diferenças, que não prenda, que não agrida, que não mate apenas pela cor do indivíduo, que seja equânime em oportunidades e direitos, esta foi a grande intenção deste trabalho. Como diz Amilcar Araujo Pereira “[...] a história desse movimento, é parte da história do Brasil, assim como as questões fundamentais para o movimento, são questões que dizem respeito à sociedade brasileira como um todo” (PEREIRA, 2010).

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos da (org.) Repensando a história. 2. ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Uma conversa com professores de história sobre as “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. In: O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história. (Org) DANTAS, Carolina V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro e "democracia racial" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pedagogia multicultural popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizontes: Autêntica, 2007. p. 111-130.

AZEVEDO, Célia Maria M. de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- 97 Brasileira". Disponível em: <<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>> acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRANCHER, Ana (Org.). História de Santa Catarina: estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

BRASÍLIA. Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996. Diário Oficial do Distrito Federal de 14 de setembro de 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A luta contra a apatia: estudo sobre a instituição do movimento negro anti-racista na cidade de São Paulo (1915-1931), São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1993.

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. - Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13. n. 25-26, set. 92/ago. 93, p. 193-221.

_____. Identidade e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). Ensino da história e memória coletiva. Porot Alegre: Artmed, 2007.

CAPUTO, Stela Guedes. Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj Zizek e Russel Jacoby. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOSO, Marcos Antonio. Na pele do real: os desafios do Movimento Negro no século XXI. In: NOGUEIRA, João C.; PASSOS, Joana C. dos; MONTEIRO, Vânia B. (orgs.). Negros no Brasil: Política, cultura e pedagogias. Florianópolis: Atilênde, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* (UFF), vol. 23, 2007.

_____. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, Vol. 13, n. 39, set./dez., 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil.

Educa Ação Afro – NEN. Disponível em:

<<https://alteritas96.wixsite.com/resistencia negra em sc/nen>> acesso em: 24 abr. 2018.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Juíz de Fora. Editora UFJF, 2010.

FONSECA, M. V., (2000). Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG.

FONSECA. Thais Nivia de Lima e. História e Ensino de História. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GINZBURG, C. Relações de força: História, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola*. V.2, n.2-3, p. 95-108, jan./dez. 2011.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para todos, 2005.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: 2003.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Negros no sul do Brasil*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LIMA, Ivan Costa. AS PEDAGOGIAS DO MOVIMENTO NEGRO NO RIO DE JANEIRO E SANTA CATARINA (1970-2000): IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 19, n.39, p. 154 - 176, jan./abr. 2018.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias” - reflexões em torno de experiências In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvio Marcus de Souza. *Nossa África: ensino e pesquisa* (orgs). São Leopoldo: Oikos, 2016. P. 41-53

_____. *Introdução dos Estudos Africanos e da Diáspora*. Florianópolis: DIOESC, 2015.

_____. *Os Africanos de uma Vila Portuária do Sul do Brasil: Criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850*. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, v. 28, n. 2, 2009, p. 143-172.

OLIVEIRA, Ozerina V. de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História*. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012.

RAMOS, Guerreiro. “Patologia social do branco brasileiro”. *Jornal do Comércio*, jan. 1955.

SANTANA, V. Trindade. *A Representação Social do Negro no Ensino Superior no Contexto Brasileiro*. 2014. Disponível em: << http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_28_10_2014_00_45_26_idinscrito_1022_1f0375b6f0f5a5b378384f72a76f8182.pdf>> acesso em 19 out. 2018.

SANTOS, Joel Rufino dos. “O Movimento negro e a crise brasileira”. *Política e Administração*, v. 2, jul.-set. 1985, p. 287

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: Bittencourt, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, p.54-68, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), p. 83-94, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*.

SEVCENKO, Nicolau. A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Scipione, 1993.

SEYFERTH, Giralda. Racismo e o ideário da formação do povo brasileiro. In: OLIVEIRA, Iolanda (org). Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA, Petronilha. B. G. e & GOLÇALVES, Luiz. A. Movimento Negro e educação. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000.

VARGAS, Karla Andreza 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. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005, p. 117 – 142.