

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Lucas Maciel Ferreira

AMARRAS E ARAUTOS DA CULTURA DE CONSCIÊNCIA NEGRA: um estudo
sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola pública de Santa
Catarina

Florianópolis
2021

Lucas Maciel Ferreira

AMARRAS E ARAUTOS DA CULTURA DE CONSCIÊNCIA NEGRA: um estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola pública de Santa Catarina

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta

Florianópolis
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Ata da sessão de julgamento do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais – TCL
Habilitação em Licenciatura, referente à disciplina Código CSO 7919.

Florianópolis, 22 de fevereiro de 2022.

Banca: 1- Antonio Alberto Brunetta, Prof. Dr. (Presidente)
2- Alexandra Eliza Vieira Alencar, Profa. Dra. (Membro)
3- Elison Antonio Paim, Prof. Dr. (Membro)
4- Daniel Machado da Conceição, Prof. Dr. (Membro)






Acadêmico(a): Lucas Maciel Ferreira
Matrícula: 17250033

Título: AMARRAS E ARAUTOS DA CULTURA DE CONSCIÊNCIA NEGRA: um estudo sobre a
implementação da Lei no 10.639/03 em uma escola pública de Santa Catarina

Parecer: A banca considera o trabalho aprovado e recomenda que as indicações apresentadas nas arguições
sejam incorporadas ao texto final em comum acordo entre orientador e orientando. A banca também
recomenda a publicação do texto sob a forma de artigos, bem como sua disponibilização à rede de educação
de pública.

Assinatura:

Nota:

1-	 Documento assinado digitalmente Antonio Alberto Brunetta Data: 22/02/2022 16:17:51-0300 CPF: 248.148.348-02 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br	10,0
2-	 Documento assinado digitalmente Alexandra Eliza Vieira Alencar Data: 22/02/2022 17:28:31-0300 CPF: 006.867.339-67 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br	10,0
3-	 Documento assinado digitalmente Elison Antonio Paim Data: 22/02/2022 18:40:27-0300 CPF: 433.160.930-87 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br	10,0
4-	 Documento assinado digitalmente Daniel Machado da Conceicao Data: 22/02/2022 16:34:00-0300 CPF: 896.403.140-72 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br	10,0
Acadêmico(a):	 Documento assinado digitalmente Lucas Maciel Ferreira Data: 22/02/2022 16:43:01-0300 CPF: 050.803.919-36 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br	Nota final: 10,0

Este trabalho é dedicado aos Ancestrais de África e da Diáspora.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento do uso da memória e do uso de uma das mais poderosas qualidades humanas: a gratidão. Portanto, esses agradecimentos remetem à dívidas morais e também a reconhecimentos institucionais para que o presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura fosse feito.

Inicialmente, devo agradecer ao convite que o professor Jacques Mick me fez para que retornasse à UFSC como aluno especial para uma de suas disciplinas na pós-graduação. Isso me permitiu frequentar o ambiente universitário e também estar presente no restaurante universitário. Quando em abril de 2017 pude almoçar rapidamente com Rose, da coordenadoria do curso de Ciências Sociais no RU e ela me alertou do prazo para “retorno da graduação”. Agradeço ao Professor Thiago Bahia Losso por, na condição de chefe do departamento, ter me aceito e atualizado minha posição frente a licenciatura. O que pensei que seriam 6 meses se mostrou 4 anos.

Agradeço à professora Carolina Merenda Puerto por ter me ensinado as teorias da educação. Uma sólida formação filosófica me foi passada com muito afeto e também pude conhecer o Mestre Pantera, grande capoeirista. Aos professores Luiz Gustavo da Cunha de Souza e Tiago Borges por terem me ensinado teorias avançadas na sociologia e na ciência política. À professora Ana Maria Afonso y Ramos, por ter me permitido diálogo fundamental com a antropologia, à prof^a Maria Eduarda Ramos por ter me apresentado tantas teorias da psicologia social, fundamentais para que eu pudesse entender a importância da subjetividade. Ao professor Ivan Ferreira da Cunha que sempre com bom humor e um ar maroto me apresentou aos Fundamentos Filosóficos da Pesquisa Científica. À professora Marcia Grisotti por mais uma vez me ensinar as bases da Sociologia da Saúde. Ao professor Scott Head, de estudos afro-brasileiros que juntos jogamos capoeira em plena sala de aula na UFSC, momento ímpar da minha vida. À professora Flávia Medeiros que me apresentou à potente antropologia da morte e da violência. Ao professor Atílio Butturi Júnior pelas grandes aulas de produção textual acadêmica. À professora Márcia Mazon e ao professor Amurabi pelas fundamentais contribuições na construção do meu projeto de TCL. À professora Marivone Piane por ter me supervisionado no estágio e ao professor Jerlan pela introdução ao mundo da Língua Brasileira de Sinais.

Reservo esse espaço a parte para agradecer ao professor Antonio Alberto Brunetta. Ele mostrou profissionalismo desde o primeiro dia quando fui seu aluno em Estágio Supervisionado. Apenas no plano aluno-professor, firmamos o que se pode chamar de parceria de sucesso. Mas também devo reconhecer que maior do que seu profissionalismo, o que mais se destacou nele foi o amor pela educação e pelos educandos. Esse TCL também é fruto desse amor e desse profissionalismo. Muito obrigado, Brunetta!

Ao longo da licenciatura, muitas foram as amizades. Agradeço ao Elton Bruno de Oliveira (*in memoriam*), à Jeanne, à Adease e ao Pedro Litwin pela amizade que chamamos de “Anjos da Lei”. A Luck e à Eli pelas orientações bioafroancestrálicas, à Beatriz, à Mestra Delza da Hora. Ao Vavazinho que eu amo de paixão, Ao Mathäus, ao Fi, à Mayara, ao Mateus Menezes, ao Felipe, ao Mateus Garcia, à Tutu, à Sara Lima, à Mirê Sanchez, à Elenita Sales, à Enaylê, à Azânia Nogueira, à Manoela, à Suany, ao Ninja, ao Cafu e ao Mestre Khorvão por terem me ensinado lições de vida muito valiosas. Minha licenciatura só foi possível porque aprendi com vocês em cada momento. Muito obrigado!

Por fim, agradeço às professoras e professores da Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa que aceitaram contribuir para este trabalho e gentilmente cederam seu tempo para que esta pesquisa pudesse se realizar.

Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade (COMISSÃO DE NEGROS FORROS DO VALE DO PARAÍBA, 1889)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender as disputas ideológicas em torno da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em uma escola básica de Santa Catarina. Tendo em vista a literatura especializada, parte-se do pressuposto de que, apesar de ter alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 está aquém de dar conta da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. No entanto, com este estudo de caso, pretende-se verificar quais são os limites e potencialidades em um cenário específico de uma Escola de Educação Básica com experiência de trabalho na temática. A metodologia engloba entrevistas com professoras e professores envolvidos nos eventos da temática traçando diálogo com os conceitos de justiça social, igualdade e identidade nacional. A hipótese aventada foi de que a Cultura de Consciência Negra (PEREIRA, 2013) forma-se autonomamente à militância negra organizada, tornando-se uma contra-ideologia no seio da escola (autonomia tanto em relação ao currículo tradicional-eurocentrado, quanto autônoma aos discursos produzidos pela militância), cultura essa produzida pelos Arautos da Consciência Negra. Constatou-se tensões e ambiguidades entre imposição e implementação, assim como a construção de uma memória institucional dos eventos. Concluímos salientando que enquanto a hegemonia branca refrata as tentativas de mudanças a contra-ideologia refrata o racismo.

Palavras-chave: Lei Federal nº 10.639/03. Cultura de Consciência Negra. Racismo na Escola.

ABSTRACT

The aim of this paper is to comprehend the ideological struggles around the law nº 10.639/03 implementation in a Basic School in Santa Catarina State. According to the specialized literature, we can affirm that despite changes in the educational legislation, law nº 10.639/03 cannot cope with the black people contribution in the social, economic and political areas attached to Brazilian history. Even though, in this case study, we intend to verify limits and potentialities in a specific scenario of basic school used to work with it. The methodology encompasses interviews with school teachers involved in the events dialoging with the concepts of social justice, equality and national identity. The hypothesis was that the Black Consciousness Culture emerges autonomous from the organized black activism, turning into a counter-ideology in the heart of the school (as autonomous from the traditional Eurocentric curriculum as from the traditional political formation from black activism), this culture is produced by the Black Culture heralds. We noted tensions and ambiguities between imposition and implementation, just as a construction in the institutional memory of the events. We conclude highlighting that while white hegemony refrains the attempts of changing, the counter-ideology refrains racism.

Key-words: Law nº 10.639/03. Black Consciousness Culture. Racism in School.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003: DAS REMINISCÊNCIAS À CONSCIÊNCIA	17
1.1 GÊNESE.....	18
1.2 ANÁLISE PEDAGÓGICA.....	22
1.3 ANÁLISE JURÍDICA E SOCIOLÓGICA.....	27
1.4 NAÇÃO IDEAL, RAÇA OFICIAL.....	28
CAPÍTULO 2 – ESCOLA E IDEOLOGIA	32
2.1 IDEOLOGIA: CORTINA E PALCO DA REALIDADE.....	32
2.2 IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	35
2.3 IDEOLOGIAS RACIAIS.....	37
2.3.1 Ideologia racial como colonização	37
2.4 CONSCIÊNCIA E CULTURA DE CONSCIÊNCIA NEGRA.....	41
2.4.1 Cultura de Consciência Negra	43
CAPÍTULO 3 – HÁ UMA METODOLOGIA PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA?	45
3.1 HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ESTADUAL BÁSICA IRMÃ MARIA TERESA.....	45
3.2 CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	50
4 ARAUTOS DA CONSCIÊNCIA NEGRA	55
4.1 RECONHECIMENTO DA IDEOLOGIA RACIAL.....	57
4.1.1 Racismo estrutural e hegemonia	57
4.1.2 Pilares da república: igualdade, cidadania e identidade nacional	58
4.1.3 Imposição ou implementação?	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	75
ANEXOS –	76

APRESENTAÇÃO

Minha primeira graduação (2005-2010) foi em Ciências Sociais na qual eu me formei bacharel. Apesar de estar no último semestre da licenciatura do antigo currículo, eu a abandonei para me concentrar para a prova de mestrado. Entre 2011-13 estava planejado terminar a dissertação e retomar o curso de licenciatura. No entanto, questões pessoais fizeram com que apenas em 2014 eu defendesse minha dissertação. Não apenas esse atraso, mas também o processo de adoecimento mental (depressão) foram fatores que me levaram a refletir não apenas sobre o cotidiano acadêmico, mas também um sentido profundo sobre a vida.

Em 2014 também ocorreu o evento conhecido como “levante do bosque”, ocasião na qual vi muitos colegas e amigos terem seus direitos violados no que foi um balão de ensaio para a Operação “Ouvidos Moucos”¹. Parte disso não me aproximou de forma acadêmica, mas militante, da Universidade. Durante meses literalmente vivi dentro da UFSC em um período de intensa mobilização política.

Nessa época, reuniões com a reitoria, movimentos sociais e diversas correntes políticas ampliaram meu quociente social. Além de ter sido um momento de presenciar o levante negro na UFSC, no “Incidente Westphal”². Minha trajetória antes disso havia passado mais tempo como acadêmico do que militante da luta estudantil e nunca da Igualdade Racial, pois uma vez que era um *preto-pré-cotas*, eu participava de uma minoria que não chegava a 1% dentro da Universidade, me recolhendo ao silêncio da sala de estudos individuais da Biblioteca Central.

Mas o racismo existe na sociedade brasileira e existe na UFSC. Como estrutura de silenciamento e invisibilidade nos currículos e como prática cotidiana nas atitudes frente a pessoas não-brancas. Mesmo assim, eu ainda não possuía uma ideologia de combate ao racismo – possuía baixo letramento racial³.

¹ Operação deflagrada pela Polícia Federal em 2017 que visava apurar denúncias de desvios de recursos e superfaturamentos no âmbito da UFSC. Uma das ações mais enérgicas tomadas foi a prisão abusiva do Reitor Cancellier com fins midiáticos e posterior absolvição dele. No entanto, o reitor acabou cometendo suicídio em decorrência do escândalo.

² O estudante de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Santa Catarina, Igor Westphal, postou uma imagem no Facebook no dia 5 de dezembro de 2013. Nela, aparece um homem negro ajoelhado e entregando um cacho de bananas a uma mulher, também negra, como se fosse um buquê de flores. Durante as investigações do caso, o MPF diz ter encontrado indícios de que Westphal já havia publicado outras mensagens racistas na **rede social** (Disponível em <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/mpf-pede-que-aluno-da-ufsc-pague-multa-de-r-50-mil-por-imagem-racista>>)

³ Letramento racial é o “Conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/letramento-racial>. Acesso em 20 de mar 2022.

Entre 2014 e 2015 vivi uma vida errante de caixa de supermercado, poeta de rua, teleatendente, apresentador de saraus, carteiro, faxineiro, tratador de aves e desempregado. Em parte, por acreditar na exclusão da minha cidadania, e, em parte, por uma dissociação cognitiva sobre quem eu era e o que deveria fazer. O racismo, no entanto, é uma constante para as pessoas negras e um evento serviu como gatilho para entender que, aonde quer que eu fosse, não poderia me esquecer de quem eu sou e o que devo fazer.

Desde 2016 milito pela igualdade racial. Após meu mestrado e um tempo longe da Universidade, reconheci a importância da luta ativa por direitos da população afro-brasileira. Desta forma, iniciei minha inserção em escolas, cursos para jovens, escolas técnicas e universidades como palestrante, principalmente no dia da Consciência Negra. No entanto, um ano depois, reconheci que a luta racial na educação não poderia se restringir a apenas um dia, uma data específica ou uma temática. O retorno como graduando de licenciatura de Ciências Sociais no segundo semestre de 2017 era uma esperança de me especializar para que pudesse fazer diferença contra o sistema de reprodução das desigualdades sociorraciais em educação.

Essa decisão me motivou em todos os semestres a produzir reflexões teóricas sobre os aspectos principais das Relações Raciais, disciplina inexistente no currículo do curso de Ciências Sociais (consta do currículo Estudos Afro-brasileiros, sob auspícios da Antropologia). Essa agenda política sobre o currículo também contribui para sanar muitas deficiências teóricas que eu possuía como bacharel em Ciências Sociais.

Também houve o estreitamento de laços com Daniel Machado da Conceição, que me apresentou à Escola Estadual Básica Irmã Maria Teresa. Importante local de construção da minha identidade militante e da minha profissionalização como professor antirracista – pois foi lá que comecei a palestrar para o Ensino Médio sobre a luta antirracista. Durante os anos de 2018 e 2029, pude auxiliar na organização e atuação da Escola para a Semana da Consciência Negra e de um dia de celebração, pudemos criar uma semana de atividades diversas, extrapolando, inclusive, o aspecto meramente político da data.

Dito isso, percebi como passo fundamental a opção por estudar aspectos da Lei Federal nº 10.639/03 como trabalho de conclusão de licenciatura. Espero contribuir com esse trabalho para aprofundar o conhecimento sobre os desafios de sua implementação.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender as disputas ideológicas em torno da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na Escola Estadual Básica Irmã Maria Teresa de Palhoça/SC. Com este estudo de caso, analisamos limites e potencialidades em um cenário específico de uma Escola de Educação Básica com experiência de trabalho na temática. A metodologia engloba entrevistas com professoras e professores envolvidos nos eventos da temática traçando diálogo com os conceitos de justiça social, igualdade e identidade nacional. A hipótese aventada é a de que a Cultura de Consciência Negra (PEREIRA, 2013) forma-se autonomamente à militância negra organizada, tornando-se uma contra-ideologia no seio da escola (autonomia tanto em relação ao currículo tradicional-eurocentrado, quanto autônoma aos discursos produzidos pela militância), cultura essa produzida pelos Arautos da Consciência Negra⁴. Os referenciais teóricos estão apoiados nas reflexões de Amauri Mendes Pereira (2013), Nilma Lino Gomes (2005; 2017), Kabengelê Munanga (2005) entre outras. Espera-se subsidiar com análise e argumentos as possibilidades de se enfrentar o racismo institucional e contornar os empecilhos para sua devida implementação.

Iniciamos essa seção com Nilma Lino Gomes (2005, p. 146): “*Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola?*”. Na época em que escrevia essa inquirição, ela ainda era doutoranda em Antropologia Social, sob os auspícios do Professor Kabengele Munanga, assim como a Lei Federal nº 10.639/03 não havia se consolidado como uma realidade escolar - em vista de problemas estruturais do sistema educacional brasileiro e também em suas bases ideológicas racistas (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017).

Em artigo que analisa os dez primeiros anos da Lei Federal nº 10.639/03, por meio das políticas públicas federais e das produções acadêmicas a ela relacionadas, conclui-se que

[...] o tema mais problematizado no levantamento de produções acadêmicas a respeito da Lei Federal nº 10.639 foi o da formação inicial e continuada de professores: alguns trabalhos pontuam a necessidade de maior participação das universidades nesse aspecto e também na produção e na divulgação de conhecimentos pertinentes aos conteúdos incluídos pela lei no currículo escolar (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 72).

⁴ Arautos da Cultura de Consciência Negra é uma criação de Amauri Mendes Pereira (2013) que designa os profissionais da educação comprometidos com as celebrações do 20 de novembro. Não são, necessariamente, militantes da Igualdade Racial ou pessoas negras. Antes de tudo, o que os diferencia é sua capacidade de criação de sentidos que estão para além da dicotomia Racismo x Antirracismo.

Ou seja, temos como pano de fundo a problemática entre Universidade (a preparação dos professores) e as políticas educacionais (legislação, monitoramento e avaliação). No entanto, o foco do trabalho repousa na implementação da lei como parte do cotidiano escolar. Isso implica entender as disputas ideológicas para a confecção dos eventos relacionados ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro) e para a implementação da Cultura e História Afro-brasileira ao currículo tradicional.

Ideologia Racista X Utopia da Consciência Negra

O fio condutor de nossa argumentação visa apresentar a existência da ideologia racial brasileira e a proposta utópica da Consciência Negra, ou seja, um mundo sem racismo. Nos dizeres de Borba (2005, p. 149), “*as considerações sobre cultura política e ideologia dizem respeito aos possíveis impactos das construções ideológicas sobre a cultura política de uma sociedade*”. Baseado nos trabalhos de Debrun (apud BORBA, 2005, ibidem), há uma máxima pouco questionada nas Ciências Sociais sobre ideologia. Segue que na *Ideologia Alemã*, obra de Marx e Engels, diz-se que “*As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes*” (ENGELS; MARX, 2007. p.72). Debrun ressaltará a diferenciação entre ideologia primária e ideologia secundária - ou seja, tanto as ideias dominantes quanto a estrutura de manutenção dessas ideias seriam a questão primária e secundária.

Focando na gênese materialista-histórica do conceito de ideologia, essa frase ensejou a fundação da sociologia do conhecimento (tal qual formulado por Karl Mannheim em *Ideologia e Utopia*),

Para ele [Mannheim], ideologia é o conjunto das concepções, idéias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm um certo caráter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida. Utopias, ao contrário, são aquelas idéias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura. Deste modo, as utopias têm uma função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária (LOWY, 2010, p. 12-3).

Dessa forma, há farta literatura que aponta a presença (histórica e sociológica) de uma ideologia racista na sociedade brasileira. Isso corresponderia desde uma desigual distribuição

de recursos materiais, bens simbólicos, acesso à serviços básicos como também à construção hierárquica de valores socialmente aceitos; é nesse ponto em que podemos falar de “bases ideológicas racistas” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017). No entanto, o outro aspecto (esse sim ideológico propriamente) é a sistemática negação do racismo na sociedade brasileira ao mesmo tempo em que ela sustenta os sistemas de crença sobre valores e hierarquias: “*No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais*” (GOMES, 2005, p. 148).

Amauri Mendes Pereira (2005, 2013), ao tratar da construção de uma cultura de Consciência Negra⁵, enfatiza que a ação dos educadores preocupados com a Lei Federal nº 10.639/09 cria tensões diferentes daquelas que o movimento negro⁶ cria em sua ação. Isso porque quem a aplica não são militantes da igualdade racial propriamente dita, mas educadores inseridos em um espaço específico de disputas:

Afinal, os eventos nas escolas estariam expressando as tensões raciais, mas em que sentido? Certamente não se fechavam num sentido exclusivo, mas também não pareciam tender à simples reprodução da polaridade racismo x antirracismo. A instituição daqueles espaços deveria ser pensada como um processo não determinado, de intensas interações: pretensões a manter a escola alheia ou ‘acima’ de influências estranhas a um mítico (puro) processo educativo, ineficaz inclusive, a conteúdos não ‘universalmente consagrados’; hierarquizações dadas e fatores de hierarquização, valores hegemônicos na sociedade que permeiam as relações na comunidade escolar; além dos diversos conflitos entre opções ou omissões político-ideológicas, e até mesmo existenciais (PEREIRA, 2013, p. 125-6)

Compreender os conflitos político-ideológicos na implementação da Lei Federal nº 10.639/03 se coaduna às seguintes conclusões:

⁵ Amauri Mendes Pereira possui elevada importância em nossa pesquisa. Desde seu mestrado abarca o termo “cultura de consciência negra”, que prosseguiu em seu doutorado e, em suas palavras “As presentes reflexões geraram um projeto de pesquisa sobre a possibilidade de outros sentidos e significações da questão racial no Brasil, para além da polaridade racismo x anti-racismo, investigando iniciativas de educadores que vêm tensionando comunidades escolares com a discussão da questão racial, um fenômeno cuja dimensão político-pedagógica ainda é difícil precisar” (PEREIRA, 2005, p. 36-7).

⁶ Movimento Negro é entendido aqui no sentido dado por Domingues (2007), um movimento social organizado que durante todo o período da república (1889-atual) desenvolveu diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira.

Concluimos estas considerações, apontando nossa crença na possibilidade de tensionamento das relações escolares e políticas para ampliação do espaço ocupado pelas questões relacionadas à Lei Federal nº 10.639/2003 nos espaços institucionais, o que só pode ser feito quando evidenciadas as práticas que negam ou cerceiam esse espaço. Consideramos que essa tarefa, coletiva e processual, pode se configurar em uma contribuição para a desconstrução do ideário e das práticas que mantêm vivo e operante o racismo institucional. E que cabe à universidade e à pesquisa um papel importante nesse processo (ALMEIDA; SANCHES, 2017, p. 77).

Investigar as “possibilidades de tensionamento” e “práticas que negam ou cerceiam esse espaço” são os limites e potencialidades da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 – esses conflitos, acreditamos, englobam as concepções nativas de justiça social, igualdade e identidade nacional pelas quais podemos compreender os efeitos de uma legislação antirracista.

No capítulo 1, apresentamos a gênese da Lei nº 10.639/03. Ainda que trabalhos apontem o surgimento da 4ª República em 1988 como marco constitucional da legislação antirracista, a igualdade racial já estava presente no período de redemocratização, conduzida pelo movimento negro organizado⁷. Analisamos a lei sob diferentes perspectivas, tanto de seus pressupostos quanto sobre sua efetivação; no entanto, terminamos o capítulo ensejando o cerne do debate desse trabalho: a relação raça-nação.

O capítulo 2 desenvolve que a ideia de Nação é uma construção hegemônica do grupo dominante, em termos políticos, a nação brasileira é um projeto das elites brancas que elegeram a mestiçagem como motor para a produção de visões extremamente persistentes na visão de intelectuais e políticos. Para que essa visão pudesse se viabilizar, analisamos a relação entre escola e ideologia. Como diz Muniz Sodré (2021), o embate pela hegemonia envolve convencimento, persuasão e influência. Sendo assim, daí “(...) a importância política dessa noção [hegemonia], por favorecer a identidade hegemônica tutelada pelo Estado” (SODRÉ, 2021, p. 175). E como o movimento negro soube identificar em sua luta a importância da educação na luta antirracista, pois

a identidade coletiva (étnica, religiosa etc.) pode ancorar questões relevantes no tocante à luta pela hegemonia das representações sociais ou à visibilidade de estratos populacionais relegados a graus rebaixados da cidadania [...]. Vale aqui retomar a observação gramsciana no sentido de que toda hegemonia é pedagógica: a semiose

⁷ O movimento negro organizado é lido nos termos de Domingues (2007) e engloba a organização e manifestação por melhorias das condições sociais da população negra que pauta a vida política desde 1889. Mais especificamente, a partir de 1978 diversas entidades criaram o Movimento Negro Unificado, mas que não se limita a ele como instância de luta pela igualdade racial, ainda que seja historicamente o mais conhecido. Podemos citar a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro experiências anteriores.

hegemônica da mídia, seja televisiva ou a internet em suas redes sociais, é uma pedagogia do rebaixamento (SODRÉ, 2021, pp. 210; 249).

Ainda no segundo capítulo, adentramos no que se chama de contra-ideologia, ou seja, o conceito de Consciência Negra. Analisamos como Steve Biko como pensador e ativista desenvolveu uma ideia que se tornaria um dos lemas do movimento negro, que o associou ao dia da morte de Zumbi dos Palmares. Para tanto, percorremos a transformação que o conceito de ideologia sofreu historicamente. Nesse caso, nos interessa o percurso que se inicia com o materialismo histórico-dialético, passa por reformuladores do marxismo e estabelece uma versão a partir do momento em que se transforma em ideologia e contra-ideologia racial – desembocando no conceito de Arautos de Consciência Negra.

O capítulo 3 aborda as questões metodológicas. Começamos descrevendo o contexto no qual a EEB Irmã Maria Teresa, seguindo para o debate sobre a produção dos dados da pesquisa através da análise das entrevistas com professoras e professores. Analisamos as demandas sociais e pedagógicas que surgem pela análise das entrevistas.

Concluimos com a reflexão dos caminhos possíveis que os Arautos precisam percorrer para que a luta por igualdade racial no ensino e as barreiras tanto institucionais quanto sociais para que não haja uma completa efetivação de uma lei com quase 20 anos de existência. Enquanto escrevo essa introdução, um novo debate surge vindo de parte da classe intelectual: a tese do “racismo reverso”⁸. Em sua sanha por manter a hegemonia branca, os intelectuais comprometidos com as hierarquias raciais alegam que pretos são e podem ser racistas. Mais do que nunca, este trabalho torna-se essencial para entendermos que o projeto de nação brasileira só pode se realizar com uma avaliação honesta sobre nossas desigualdades e que, como diria Denise Ferreira⁹, “há uma dívida impagável”.

⁸ A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) publicou em seu site o texto “A quem serve o ‘racismo reverso’”. O texto classifica como “falso debate” estabelecendo que “setores midiáticos hegemônicos que não expressam compromisso com nenhum dos temas por nós valorados”. O texto completo está disponível <http://www.portal.abant.org.br/2022/01/20/a-quem-serve-o-racismo-reverso/>. Acesso em 20 de mar 2022.

⁹ Denise Ferreira da Silva é professora titular na University of British Columbia, no Canadá, e diretora do Instituto de Justiça Social na mesma instituição. Seu livro “Dívida Impagável” está disponível pelo site <https://casadopovo.org.br/divida-impagavel/>

CAPÍTULO 1 A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003: DAS REMINISCÊNCIAS À CONSCIÊNCIA

Iniciamos este capítulo apresentando a gênese da luta do movimento negro organizado a partir do período da Ditadura Militar, marcada pela disputa ideológica de valorização da população negra no Brasil x valorização da Nação brasileira como democracia racial. Ao passo que as elites intelectuais estavam presas a uma visão do negro enquanto objeto, a militância, por fora dos muros acadêmicos, construía sua contra-narrativa que também expressa a luta por inclusão social no imaginário e nos currículos escolares.

Portanto, necessitamos inquirir o campo disciplinar da História, da Pedagogia, do Direito e do Pensamento Social para lidarmos a complexidade que envolve o processo de construção de uma nação como a brasileira.

Analisando a gênese da Lei Federal nº 10.639/03, revisitamos a história legislativa da câmara dos deputados; a história da militância negra – demonstrando a continuidade da luta por igualdade racial em diferentes períodos da história política e dos regimes, conectando-a ao cenário internacional de combate ao racismo.

As análises pedagógicas concentram-se, neste trabalho, em estudos de caso – sejam em escolas, redes de ensino municipais ou estaduais de diferentes Estados e regiões brasileiras. Surge nesse subitem o termo “imobilidade racial” para conceituar como o racismo estrutural engessa e embarreira as tentativas de mudança da realidade escolar. Isso porque atua com a invisibilização e não-continuidade das ações de caráter antirracista, impedindo a criação de um sistema avaliativo e, por consequência, não permitindo uma cadeia administrativa de implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

As análises sobre a legislação educacional apresentadas desenham cenários de possibilidades para atuação que estão além da própria Lei Federal nº 10.639/03. Elas apontam a participação do movimento social negro na formação continuada dos professores e na sua inserção no ambiente escolar, abrindo um *continuum* de como esse movimento participou e participa na luta por uma ideia de nação. E os diferentes projetos de Nação, por sua vez, incluem o debate sobre raça. A subseção que fecha o capítulo enrreda os projetos da elite para a construção da identidade brasileira, apresentando o apagamento da identidade negra como projeto constante. Dando, portanto, a deixa para adentrarmos à discussão sobre escola e ideologia que se desenrolará no capítulo 2.

1.1 GÊNESE

Freitas (2010) e Neri (2011) fazem um minucioso trabalho de reconstrução histórica da legislação que ensejou a criação da Lei Federal nº 10.639/03. No entanto, nenhum dos trabalhos aqui citados menciona o PL Federal nº1332/1983 de autoria do então Deputado Abdias do Nascimento¹⁰, apesar de ter sido arquivado no ano de 1989, ele é o primeiro documento legislativo a especificar a temática racial na educação. Em seu artigo 8º, afirma que

Art 8º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e pós-graduação), no sentido de:

I- Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II- Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

III- Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e espiemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.)

IV- Eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso”, e outras qualificações pejorativas;

V- Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI – Incorporar ao material de ensino primário e secundário apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em se vê retratada a criança branca;

VII- Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européia, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou kiswahili) em regime opcional;

VIII- Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais.

§1º. As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis.

§2º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais de Educação, farão públicos relatórios anuais, a partir de um ano após a entrada em vigor desta legislação, sobre a implementação dos dispositivos deste Artigo, expondo entre outras informações:

i- o nome dos responsáveis pela modificação curricular e a forma de colaboração das entidades negras e dos intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria;

ii- os trabalhos realizados;

iii- os produtos de trabalhos elaborados (i.e., modelos de currículos, cartilhas, matérias, etc.);

¹⁰ O Projeto de Lei e sua tramitação estão disponíveis no site da câmara dos deputados pelo endereço <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0o7nsg6xva79u6gowunrxd u7u11574052.node0?codteor=1167638&filename=Dossie+-PL+1332/1983>. Acesso 18 abr 2021.

- iv- cronograma de implementação das medidas sugeridas;
- v- indicação das fontes de recursos para implementação das medidas sugeridas (BRASIL, 1983, p. 5-7).

Chama a atenção pelo planejamento, pela quantidade de detalhes e pelo aspecto amplo e arrojado de uma legislação em plena ditadura militar. Demonstra, também, a vanguarda do movimento negro na proposição de políticas públicas de ação afirmativa, como demonstra Rodrigues (2020), a PL nº1332/1983 é a primeira proposta legislativa sobre ações afirmativas no Brasil.

A criação da Lei Federal nº 10.639/03 é resultado do movimento negro brasileiro em sua perpétua luta contra o racismo. O processo que ensejou essa lei ao ordenamento jurídico brasileiro é analisado a partir dos relatos das lideranças do movimento negro brasileiro. Pelos relatos, conclui-se que os setores do movimento negro brasileiro a partir de 1978 articulam-se com partidos políticos, organizações da sociedade civil e participação nas organizações do estado federal, estadual e municipal. Essa articulação foi fundamental para uma série de conquistas a partir dos anos 1990 que não foram possíveis nos anos 1980 (PEREIRA, 2016).

No volume *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal Federal nº 10.639/03*, Sales Augusto dos Santos (2005, p. 23), pesquisador e organizador do livro, diz que “os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira”. Dessa forma, o autor nos remeterá à obra *O Negro Revoltado* de Abdias do Nascimento (1982), na qual temos a Declaração Final do I Congresso do Negro Brasileiro (1950). O item (a) dessa declaração recomenda “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1982, p. 293).

Contudo, o imaginário sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros começaria a ser desafiado no ano de 1971 na cidade de Porto Alegre, quando é fundado o Grupo Palmares – este grupo,

[...] foi responsável pela proposição do dia 20 de novembro, como alternativa as comemorações do 13 de maio. Palmares também foi um dos precursores do chamado movimento negro moderno, que se caracterizou pela construção de uma nova identidade negra, referenciada em aspectos locais e globais. Ao afirmar-se e

organizar-se como grupo étnico, adotam uma postura e um discurso subversivo que coloca em cheque conceitos estruturantes da sociedade brasileira como *democracia racial*, *identidade* e *cultura nacional*. Além disso, questionaram o status quo, em função do lugar social relegado ao negro, e enfrentaram a ditadura ao organizarem-se como movimento contestador por melhores condições sociais e econômicas, e por mais espaço político (CAMPOS, 2006, p. 5).

A revisão histórica e a diáspora negra são elementos permanentes na produção de outros parâmetros para a identidade negro-brasileira. Campos (2006) afirma que o Grupo Palmares estabelece uma oposição entre *tomada de consciência* e *ideologia assimilativa*. Representadas pelas datas 20 de novembro e 13 de maio, respectivamente. O importante sobre este grupo é que ele será um dos muitos a criarem o Movimento Negro Unificado¹¹ (MNU) em 1978, nas escadarias do Teatro Municipal, em São Paulo.

A *Carta de princípios* do MNU, elaborada ainda em 1978, já apresentava algumas reivindicações que se tornariam fundamentais para a organização do movimento em todo o país, como, por exemplo: “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde *todos* realmente participem. Por uma autêntica democracia racial!” [...] (PEREIRA, 2016, p. 17-8).

O processo de organização da militância negra, somada à reabertura democrática e à volta das eleições para alguns cargos do executivo/legislativo, permitiram que ocorresse o *trânsito institucional* desses militantes para instâncias deliberativas e de poder. Leitão (2012) analisará que isso cria a tendência à institucionalização das demandas desse movimento.

A institucionalização do movimento inicia na década de 1980 com as transformações na estrutura de oportunidades políticas causadas pela democratização do país e intensifica-se nos anos 1990, quando militantes negros passam a ocupar posições no governo federal que lhes permitem pautar, na agenda política brasileira, demandas históricas do movimento negro (LEITÃO, 2012, p. 9).

¹¹ Santos (2009, p. IV) afirma que “O Movimento Negro Unificado é a entidade negra que já na sua fundação, em 1978, denunciou a tortura, a violência policial e os maus tratos sofridos pela população negra, lutando pelos Direitos Humanos no País”.

A Marcha Zumbi dos Palmares (1995) é o início da virada na atuação institucional da militância. Isto por que, a partir dela, o então presidente Fernando Henrique Cardoso assina o decreto de 20 de novembro de 1995 que institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências¹². Esse grupo também preparou a delegação que foi à África do Sul participar da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância¹³.

Figura 1: Marcha Zumbi dos Palmares (1995)



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/politica-nacional-de-saude-integral-da-populacao-negra>

Neri (2011) analisa a trajetória legislativa da Lei Federal nº 10.639/03 com base nos diários das Casas Legislativas. Este autor nos informa que entre 1995-1999, houve o Projeto de Lei Federal nº 859/95 no sentido de se instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira no currículo oficial nacional, contudo, o PL foi arquivado em 02 de fevereiro de 1999 revelando

¹² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior_a_2000/1995/Dnn3531.htm. Acesso 6 abr 2021.

¹³ Santos (2011) registra que as duas Conferência anteriores ocorreram no ano de 1978 e 1983, ambas em Genebra. Santos (2019) identifica e descreve a importância da Conferência de Durban no combate ao racismo no Brasil. A partir dessa Conferência, o Brasil fortaleceu a constituição de legislações e políticas públicas de combate ao racismo, tais como: as Políticas de Ações Afirmativas; a Lei Federal nº 10.639/03; o Estatuto da Igualdade Racial e a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Em perspectiva mais ampla, Ambrósio (2011) analisa a influência da cooperação internacional nos avanços do combate à desigualdade racial. Alves (2002) analisa o contexto em que a Conferência ocorreu, as dificuldades encontradas como a não participação do governo de Washington e Tel-Aviv, os avanços alcançados e, ao final, o importante papel exercido pelo Brasil.

(...) o descaso e desinteresse do Legislativo nacional com a situação do negro no Brasil, especialmente pelo silêncio nada eloquente dos parlamentares, que, em nenhum momento da tramitação do projeto se interessaram em discuti-lo e trazer ao centro dos debates questões adjacentes e pertinentes ao projeto, como a discriminação, o racismo, a necessidade de políticas públicas de cunho compensatório e reparatório à comunidade negra nacional, o reconhecimento da identidade negra, entre outros temas (NERI, 2011, p. 97-8).

É o Projeto de Lei Federal nº 259/99, mesmo ano de arquivamento do projeto de Lei anterior, que ensejaria a Lei Federal nº 10.639/03. Esse PL teve como autora a então Deputada Federal Esther Pillar Grossi (PT/RS) e o Deputado Ben-Hur Ferreira (PT/MS) como co-autor. Neri (2011) chama a atenção para o fato de que a mesma relatora do arquivado PL Federal nº 859/95 torna-se autora do PL Federal nº 259/99. Ao se tornar norma jurídica, a Lei Federal nº 10.639/03 recebe dois vetos presidenciais¹⁴: o primeiro sobre o percentual mínimo de 10% do conteúdo programático à temática e o segundo sobre os cursos de capacitação para professores que fossem ministrados pelo movimento negro. Discutiremos as implicações desses vetos na seção 1.3.

Vimos até agora que a organização da militância negra, seguida pela sua articulação com o Estado Brasileiro e a inserção da pauta antirracista na agenda pública brasileira são os pilares da Lei Federal nº 10.639/03. As análises teóricas dos diferentes campos de interesse desse trabalho nos auxiliarão a contrapor os argumentos sobre a importância da legislação e os impasses enfrentados para sua implementação.

1.2 ANÁLISE PEDAGÓGICA¹⁵

Devemos nos perguntar quais são os fatores obstacularizadores na implementação de uma legislação no âmbito das escolas. Vamos partir de estudos de caso em busca de um denominador comum para esses fatores. Iniciamos pelo Município de Almirante Tamandaré (PR), mediante a pesquisa realizada por Onasayo (2008), que teve por objetivo compreender o pensamento e as práticas dos/as professores/as das Escolas Públicas do município no tocante ao racismo, à discriminação e aos preconceitos ocorridos no ambiente escolar. Da

¹⁴ A professora Alexandra Alencar, durante a banca afirmou que os vetos evidenciam o discurso ideológico racista, mais uma expressão daquilo que se denomina racismo institucional e estrutural.

¹⁵ Por uma questão de foco em experiências diferentes das catarinenses, optei por analisar trabalhos de outros estados. O que, no entanto, não impediria também a apreciação de estudos sobre a realidade local. Vale mencionar a tese de Shyrlene Bezerra dos Santos (2020) que analisou a implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - campus Florianópolis considerando o período de 2004 a 2018.

implementação de questionários semiestruturados, o autor depreende quatro questões fundamentais para refletirmos neste trabalho:

- I. O pressuposto de que a Lei Federal nº 10.639/03 é um importante instrumento para o resgate da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, essencial para a construção de uma sociedade sem racismos, sem discriminações e sem preconceitos que hoje afetam metade da população brasileira, os/as afrodescendentes;
- II. que a Escola e os/as educadores/as cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional;
- III. que para cumprir este papel os/as educadores/as precisam romper com uma prática preconceituosa que, consciente ou inconscientemente, (re) produz o racismo nos ambientes escolares;
- IV. que o Estado brasileiro deve ser responsável pelo fornecimento amplo de acesso dos/as educadores/as à formação continuada, teórico-prática, que dê subsídios a estes/as profissionais para o efetivo trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade cultural peculiar ao ambiente escolar (ONASAYO, 2008, p. 9).

Os elementos (III) e (IV) serão tratados posteriormente. Por ora, o elemento (I) é problematizado por Durval Muniz de Albuquerque Junior (2007). Esse autor faz uma análise crítica sobre o conceito de cultura. Dessa forma “o resgate da cultura negra” no discurso oficial do Brasil serve a um propósito de “empalhamento” das identidades. Para um antropólogo como Roy Wagner (2010), qualquer evento, mesmo trazendo repetições, é marcado pela criação, pela (re)invenção: o deslocamento de sentidos e de significados.

O elemento (II) é fundamental para a análise do presente trabalho, pois focaliza o papel docente como linha de frente de uma educação antirracista. O que Onasayo chama de protagonistas, Pereira (2013) chamará de Arautos da Consciência Negra. Adentraremos mais a frente essa categoria, continuemos a análise.

Onasayo não é apenas pesquisador, mas também diretor de uma das escolas do município na época em que escrevia a dissertação. Tendo em visto isso, ele chama a atenção para a presença/ausência de um Projeto de Implementação da Lei Federal nº 10.639/03. Analisa que, mesmo nas escolas possuidoras de Projeto, ele

[...] não passava de um aglomerado de atividades culturais que tendiam mais a “folclorização” de aspectos parciais da cultura Afrobrasileira e africana. Ou seja, as atividades sugeridas, recorrentemente, “romantizavam” e “naturalizavam” o período colonial brasileiro bem como o sistema escravagista (ONASAYO, 2008, p. 108).

É preciso pontuar que a “romantização” e “naturalização” do período colonial brasileiro é uma das principais vias de reprodução do racismo institucional¹⁶. Analiso essa tendência “eticizadora” da implementação da Lei como a ausência do elemento (IV) elencado pelo autor: uma formação continuada em relações raciais, somada a uma abertura das escolas à militância negra especializada, poderia mitigar o aspecto meramente espetacular da cultura negra (sendo visto mais como resistência social do que glamourização do sofrimento negro). Ademais, outros problemas elencados pela pesquisa envolvem falta de material didático, de tempo para preparar as atividades e de recursos para a capacitação teórico-prática.

Dessa leitura, depreendo que muito dos problemas ocorrem por ausência de uma capacitação técnica que advém da militância negra – o reconhecimento e as formas de enfrentamento ao racismo. Em outras palavras, uma vez que a sociedade brasileira firma suas bases na produção e reprodução do racismo, ele tanto foi naturalizado quanto cumpriu o papel de formulador da ideologia da “imobilidade racial”.

Nesse binômio movimento negro X imobilidade racial, percebemos mais do que um jogo de palavras: trata-se não de um muro branco às ações antirracistas, mas de uma longa construção ideológica de escomoteamento do problema racial com o intuito de manutenção de privilégios.

Silveira (2009) faz em sua tese um avanço epistêmico em relação à Osanayo, pois enquanto esse se restringiu a entender o nível de trabalho da rede pública de ensino sem a presença do movimento negro, aquela tomou como referência empírica o contexto do sistema educacional do município de Santa Maria-RS, analisando as ações da Secretaria Municipal de Educação para implantação da lei em sua relação com o universo escolar e com o Movimento Social Negro local.

Reconhecemos um avanço epistêmico no trabalho de Silveira (2009) em razão do destaque oferecido pela autora aos “atores invisíveis” do processo de criação e implementação dessa lei: a ação do movimento negro é fator fundamental e determinante para a própria existência da Lei Federal nº 10.639/03, como explicado na seção 1.1, pois a autora reconhece que apesar de uma triangulação entre Poder Público, Militância Negra e escola, “as ações efetivadas pela Secretaria Municipal foram promovidas pelas organizações do Movimento

¹⁶ Exemplo dessa romantização ocorreram em duas polêmicas recentes no qual um livro infantil retratou crianças “brincando” durante o tráfico de viventes <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/09/11/cia-das-letas-recolhe-livro-que-mostra-crianca-brincando-em-navio-negreiro.htm>. E também um artigo publicado na Folha de São Paulo sugerindo que a escravidão foi uma instituição de ascensão social para pessoa negras <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/leandro-narloch/2021/09/luxo-e-riqueza-das-sinhas-pretas-precisam-inspirar-o-movimento-negro.shtml>

Social Negro, pelo sistema educacional estadual e NEAB - UFSM” (SILVEIRA, 2009, p. 7), e permanece a ênfase nos aspectos culturais da questão e a pontualidade em torno do 20 de novembro. Reforça-se aqui a ideia de que

[...] as escolas, nas quais tivemos acesso durante a elaboração da pesquisa, tem compreensão sobre sua autonomia em relação aos encaminhamentos, solicitações e indicações da SMEd. Sendo assim, criou-se uma visão de que frente aos limites da escola no trato com a lei, ocorre uma relativa inércia institucional tanto em nível escolar como no contexto da SMEd, onde há uma tendência a resistir as mudanças em seu cotidiano e as conseqüências provocadas por estas, em caso específico, os tensionamentos advindos da Lei Federal 10.639/03 (SILVEIRA, 2009, p. 204).

Inércia institucional ou imobilidade racial são conceitos-chave para entendermos a ideologia do racismo no sistema educacional. Focar nos obstáculos sem buscar as soluções é uma estratégia retórica da supremacia branca. Um dos aspectos do racismo institucional¹⁷ é o silenciamento. Dessa forma, quando Martins (2010) realiza estudo de caso no estado de São Paulo, afirma que um dos elementos positivos da legislação antirracista é a presença da discussão na escola e, por tabela, na sociedade. No tocante às amarras, reforça o que os demais trabalhos explicitaram: ausência de educação continuada para os docentes e ausência de instrumentos de avaliação e monitoramento das atividades o que “dá abertura aos profissionais engajados atuarem, também, permite outras posturas” (MARTINS, 2010, p. 99). Também acredito que essa autora foi analiticamente perspicaz ao enfatizar em suas considerações finais a luta ideológica e sua conexão direta com o caráter emancipatório da educação:

Finalmente, na inclusão da Lei Federal nº 10.639, cabe a escola a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, com intuito de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação. E, a prática dessa lei não é uma questão apenas de saber mais conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, é também, uma questão de sensibilizar a atitude, de tocar no sentimento, nas categorias de interpretação e promover a reflexão sobre a emancipação da vida dos alunos e educadores (MARTINS, 2010, pp. 99-100).

¹⁷ Racismo institucional é “a prática de uma organização, seja empresa, grupo, associação ou instituição pública, em não prover um serviço para uma determinada pessoa devido à sua cor, cultura ou origem étnica” Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/11/15/o-que-e-racismo-institucional-e-como-podemos-combate-lo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso 20 de mar 2022.

O conceito de emancipação se liga ao conceito de cidadania plena. Ou seja, as opressões em forma de discriminação, exercidas não apenas pelas relações cotidianas, mas pelas políticas de silenciamento e apagamento da História e Identidade negras, têm na escola um *lócus* privilegiado, pois atuam na construção identitária das (os) educandas (os) negras (os) em sua inserção na esfera pública como subalternos, ao invés de sujeitos de sua própria história.

É nesse sentido que entendemos a educação étnico-racial como forma de educar para a cidadania, ou seja, a partir do momento em que a identidade das crianças negras e mestiças afro-descendentes são valorizadas para que esse segmento populacional possa se emancipar cada vez mais e lutar por sua inclusão nos espaços políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira. (SOUZA, 2011, p. 78).

Falamos até agora da relação entre educandos e professores, mas ao tratarmos da comunidade escolar e de seu cotidiano, devemos também lançar uma análise crítica sobre seus gestores instituídos. Silva Ferreira (2013) investiga o papel dos gestores (coordenadores) na organização curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um dos dados levantado pela pesquisa foi de que apesar das ações referentes à Lei Federal nº 10.639/03 acontecerem, elas não eram documentadas. Das considerações de Silva Ferreira (2013) é possível depreender duas dimensões desafiadoras à implementação da lei, quais sejam: o impedimento a uma avaliação crítica das experiências e o caráter de apagamento institucional das ações pedagógicas antirracistas.

Analizamos até aqui o aspecto pedagógico da Legislação (seus potenciais e suas limitações empíricas). Constatamos questões referentes aos professores da rede pública, colocados como protagonistas das atividades, mas que nem sempre possuíam suporte ou preparo técnico para lidar com a questão; enfatizou-se também a temática focada na folclorização da cultura africana e afro-brasileira sem a devida problematização do período colonial e das lutas de resistência dos negros brasileiros (ONASAYO, 2008). Mesmo ao lidar com capacitações do movimento negro organizado, muitas escolas perpetuam uma *inércia institucional* referente à incorporação da Lei Federal nº 10.639/03 ao currículo, circunscrevendo-o apenas às celebrações do 20 de novembro (SILVEIRA, 2009). O aspecto emancipatório da lei está presente em alguns trabalhos (MARTINS, 2010 e SOUZA, 2011), aliando-o à construção de uma cidadania ativa e crítica em uma sociedade racista. E terminamos essa seção por enfatizar a importância do registro documental das atividades para

controle e avaliação, ferramentas fundamentais de gestão escolar e medição do impacto das iniciativas – o acúmulo de experiência institucional antirracista.

Passemos agora para as análises de cunho jurídico e sociológico, no intuito de entrarmos nos marcos legais e nas questões de fundo sobre as relações raciais brasileiras.

1.3 ANÁLISE JURÍDICA E SOCIOLÓGICA

Precisamos iniciar essa seção relatando que o campo educacional e, em especial, as políticas afirmativas, sofreram duros retrocessos nos anos posteriores ao Golpe-16¹⁸. Muito da legislação se alterou de lá para cá. Contudo, iniciemos por elencar os processos jurídicos-administrativos que urdiram a malha constitucional para a luta contra a discriminação racial.

Retomemos o decreto de 20 de novembro de 1995 por ser o primeiro documento presidencial a reconhecer a existência da população negra como um segmento específico do genérico “povo brasileiro”. Ele Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra (BRASIL, 1995). Obviamente, a criação do GT interministerial foi um dos efeitos políticos da Marcha Zumbi dos Palmares, assim como a legislação educacional que corria paralela na câmara dos deputados. Estabelecida a Lei Federal nº 10.639/03, vale analisar o documento legal produzido seguinte a essa legislação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nas diretrizes temos os princípios que servem como referência para as diretrizes, a saber: (1) Consciência Política e Histórica da Diversidade; (2) Fortalecimento de identidades e de direitos e (3) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações; em relação a esse último, merece destaque o fato de a participação do Movimento Negro ter sido garantida no texto da DCNs, já havia sido vetada na Lei nº 10.639/30. Enquanto a participação do Movimento Negro foi vetada na Lei Federal nº 10.639/03, esse princípio encaminha para a

[...] participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p 20).

¹⁸ Chamo de “Golpe-16” o processo de Impeachment conduzido pelo então deputado federal Eduardo Cunha contra a Presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. Resultando em sua destituição da presidência e subsequente posse do vice, Michel Temer. Como o próprio Michel Temer admitiu em entrevista, tratou-se de um golpe. Cf <<https://revistaforum.com.br/politica/temer-admite-que-impeachment-de-dilma-foi-golpe-no-roda-viva/>> Acesso em 15 abr 2021.

Interpretamos de que essa foi uma maneira de se contornar o veto presidencial para a presença da militância negra em educação. Essa presença, no entanto, não garantiu ou obrigou as instituições de ensino de estabelecerem contato direto com a militância. Futuros trabalhos devem pesquisar qual o impacto da presença ou da ausência do movimento negro na formação e capacitação frente a Lei nº 10.639/03.

Sendo um dos objetivos desse TCL a disputa ideológica da Lei Federal nº 10.639/03, faz-se necessário flexionar o debate dos marcos institucionais para as disputas geradas no interior da sociedade. Freitas (2010) possui um trabalho muito interessante sobre o contexto do estado do Rio de Janeiro. A proposta da autora foi acompanhar e descrever as disputas em torno do significado dessa lei e suas diretrizes desde a sua formulação, passando pelas reações críticas feitas à mesma por alguns acadêmicos até chegar ao conflito jurídico instaurado pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) contra as escolas que não estavam aplicando a Lei Federal nº 10.639/03.

Dessa forma, interpreto a denúncia instaurada no MP como um acontecimento em torno do qual e a propósito do qual vieram se cruzar discursos de origem, forma, organização e funções diferentes (Foucault, 1977): o de secretários do governo, dos procuradores, dos promotores, do autor da denúncia e de diretores das escolas. Todos falam ou parecem falar da mesma coisa: a aplicabilidade da Lei no 10.639/03. Mas o móvel propulsor da batalha de discursos e através de discursos que se faz presente por meio do Inquérito Civil refere-se, sobretudo, a uma disputa relativa a projetos de nação (FREITAS, 2010, p. 8)

A disputa relativa a projetos de nação relaciona a um dos objetivos específicos deste TCL: identificar e categorizar a compreensão de docentes acerca do conceito de identidade nacional. A ideia de raça permeia a construção do Brasil como Nação moderna, ou seja, é um problema clássico do pensamento social. Terminaremos esse capítulo por analisar a ideia de Nação brasileira e sua relação com as diversas formulações do conceito de “raça”.

1.4 NAÇÃO IDEAL, RAÇA OFICIAL

Em uma rápida cronologia, pode-se dizer que o Estado Brasileiro, iniciado no Império de 1822, é um defensor da escravidão até seu último ano. Sem tempo de se construir como uma nação livre de escravidão, a linhagem dos Bragança sai da cena política dando espaço à primeira república – na qual a classe proprietária de terras, ex-escravocrata, assume e

patrocina as teorias higienistas em uma sociedade na qual os negros não eram vistos como progresso da nação e sim como o seu atraso¹⁹. O crítico literário Silvio Romero escreve na década de 1880 o diagnóstico e a solução do problema para a nação brasileira

A minha tese, pois, é que a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir ao branco; mas que este, para essa mesma vitória, atentas as agruras do clima, tem necessidade de aproveitar-se do que útil as outras duas raças lhe podem fornecer, máxime a preta, com que tem mais cruzado. Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuirão largamente para tal resultado: - de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro a emigração européia! (ROMERO, 1880 apud AZEVEDO, 1987, p. 71).

A abolição de 1888 e a transição para a República reconfiguram o pensamento social brasileira na busca de sua identidade. Não mais uma concepção de luta racial ou de superação da escravidão. O problema se desloca ao que fazer com a massa negra liberta, “[...] nesse momento a grande pergunta, que restava sem resposta, girava em torno do lugar que ocuparia a população negra recém-saída da escravidão e sujeita ao arbítrio da República, e sua igualdade cidadã” (SCHWARCZ, 2009, p. 94). A primeira década do Século XX está repleta de pensadores advogando a extinção da raça negra através da mestiçagem – conceito este advindo do racismo do Conde de Gobineau (1816-1882) que ao longo do tempo irá tomar papel mais importante, mudando, inclusive de valoração.

O cientista João Baptista Lacerda apresentou comunicação no Congresso Universal das Raças (Londres, 1911), financiado pela Inglaterra e demais países participantes: França, Bélgica, Itália, Pérsia, Turquia, Egito, Japão, África do Sul, Hungria, Rússia, Haiti, Serra Leoa e Brasil. Tomaram parte do evento autoridades governamentais e eclesiásticas, professores, membros do tribunal permanente de arbitragem e da Segunda Conferência de Haia e um representante de cada país convidado. O Brasil, única nação latino-americana convidada, seria visto como exemplo de mistura de raças, e Lacerda advogara que política de imigração faria com que os mestiços embranquecessem e a ‘raça negra’ fosse extinta do país. O Brasil ocuparia, assim, lugar de destaque nas Américas, distante do modelo segregacionista dos EUA ou das tiranias continentais (SCHWARCZ, 2011).

¹⁹ Cf. BOTELHO, André e SCHWARCZ, Lilia (orgs). **Um enigma chamado Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A ideologia da mestiçagem toma um sentido importante para nosso trabalho. Através de suas reformulações, um projeto e uma imagem de Nação serão desenhados tornando o formato de “imaginário coletivo”.

Cabe observar, antes de prosseguir, que o debate intelectual sobre os destinos do país estava, naquele momento, profundamente marcado pelo tema da mestiçagem. Mas a mestiçagem, isto é, o contato sexual entre grupos étnicos distintos, costumava ser apresentada como um problema: ora implicava esterilidade – biológica e cultural -, inviabilizando assim o desenvolvimento nacional, ora retardava o completo domínio da raça branca, dificultando o acesso do Brasil aos valores da civilização ocidental (ARAÚJO, 2009, p. 200)

Luisa Saad, mestre em História Social pela UFBA, discutiu em sua dissertação o processo histórico que culminou na proibição da maconha no Brasil em 1932. Ela conclui dizendo que a criminalização da maconha esteve associada à criminalização das práticas culturais de seus usuários, como foi o caso dos cultos afro-brasileiros como o candomblé. Indo além, a autora afirma que

[...] o racismo científico (que os autores mais recentes preferem chamar de racialismo) e do determinismo biológico, já bastante consolidadas na Europa, também passaram a ganhar terreno no Brasil. A crescente urbanização e o crescimento das “classes perigosas” geravam preocupação principalmente nas grandes cidades. A República apresentava-se à população sob os ideais da liberdade e da igualdade, o que poderia ser extremamente perigoso. Assim, a elite intelectual tratou de importar tais teorias raciais e biodeterministas que justificassem o fracasso da implantação prática de um governo popular, ou seja, mais uma vez a culpa era do povo. Por outro lado, o fim da escravidão trazia à tona ruídos relativos às novas bases da hierarquia social e às ideias de cidadania, havendo a possibilidade, teórica pelo menos, de a massa de escravos liberta – e, ainda mais numerosas, as gerações de negros anteriormente libertos, e seus descendentes – alcançar o mesmo patamar de direitos e oportunidades do resto da população. Assim, as hierarquias sociais deviam ser repostas, recriadas e ideias com o nome de científicas que justificassem a desigualdade entre os homens encontravam espaço mais do que propício no Brasil recém republicano. Foi nesse ambiente que muitos elementos da cultura brasileira de raiz africana passaram a ser identificados como perigosos e criminalizados. O costume de se consumir a maconha, inclusive (SAAD, 2013, p. 52-53).

Na década de 1930, vê-se emergir como política de Estado o mito da democracia racial e a valorização da mestiçagem. Getúlio Vargas proibirá o não-uso do Português, unificando a Nação pela língua e o abandono da ideia de uma Nação Branca para uma Nação Mestiça no

plano cultural e ideológico. Essa ideia de um Brasil desracializado perdurará e marcará as políticas sociais até a década da redemocratização.

O estado brasileiro sempre se preocupou em compreender e se posicionar sobre essa diversidade étnica, porém classificou ou se eximiu intencionalmente dessa tarefa porque atendia a interesses ideológicos de projeto de nação (OLIVEIRA, 2017, p. 75).

Durante a Ditadura militar, o critério cor/raça foi abolido do censo. O Brasil contrariava a demografia ao abolir a diferenciação populacional em nome da não resolução de vários problemas sociais, entre eles, o racismo. Dessa forma, não haveria racismo porque não há raças.

O Censo de 1980 apresentava algumas variações a serem consideradas, primeiro, no Censo anterior de 1970, não se perguntou sobre o quesito cor/raça/etnia, depois a ditadura militar, que entrava em declínio, proibiu qualquer identificação étnico-racial, terceiro, a década de 1970 foi marcada pela retomada do movimento negro unificado na luta por direitos e democracia (OLIVEIRA, 2017, p. 98).

Com essa subseção, demonstramos que a questão *state building* e raça sempre estiveram presentes no caso brasileiro e que o movimento negro lida com essa correlação de forças. Vimos também como a ideologia é o suporte da identidade oficial – tudo aquilo que adveio da cultura negra e não foi banido tornou-se “brasileiro”. Além do mais, foi a ditadura que mais investiu na “doutrina” de uma democracia racial enquanto discurso. Continuemos no próximo capítulo para entender outros meandros da questão ideológica envolvida.

CAPÍTULO 2 – ESCOLA E IDEOLOGIA

Neste capítulo discorreremos sobre o conceito de ideologia nas ciências sociais e seu elo com a educação para pensar o conceito de ideologia racial. Nem todos os autores serão abordados diretamente em suas obras, me valendo, para fins pragmáticos, de análises e intérpretes. Enfatizamos, contudo, o debate em que o conceito de ideologia se funde ao conceito de raça (e, por conseguinte, o advento da consciência negra), para que pudéssemos entender os limites e potencialidades, no plano teórico, de um currículo antirracista.

O capítulo apresenta a gênese do conceito pela ótica da luta de classe e como esse desenvolvimento se dirige à análises que tomam as instituições escolares como espaço privilegiado de sua reprodução. Seguimos para a problematização entre ideologia e a questão racial e a produção da consciência, terminando por apresentar o que se entende por Cultura de Consciência Negra, possibilidade contra-ideológica / contra-hegemônica de enfrentamento ao racismo por trabalhar com a formação de uma consciência crítica do ponto de vista das desigualdades raciais. Somado ao primeiro capítulo, temos as bases teóricas para o desenvolvimento de uma metodologia que dê conta dos objetivos do trabalho.

2.1 IDEOLOGIA: CORTINA E PALCO DA REALIDADE

A história do termo ideologia pode ser encontrada tanto em Chauí (1980) quanto em Hall (2019a). Inicialmente de origem francesa, seus percursores se imaginavam portadores de uma visão acertada sobre a realidade. Posteriormente, *ideologia* foi tomada como uma falsificação do real.

Entre seu uso inicial, a reflexão teórica extrapolou a questão da luta de classes, estendendo o conceito para noções fenomenológicas (referentes à percepção) e psicanalítico (referentes à construção egótica de revelação e ocultamento). “Assim, pode-se afirmar categoricamente a existência da ideologia *qua* matriz geradora que regula a relação entre visível e invisível, o imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação” (ZIZEK, 1996, p. 4).

Na introdução de *Um mapa da ideologia*, Zizek argumenta que a ideia de Nação é uma construção ideológica. Indo além de Zizek, dizemos que no caso brasileiro foi uma construção racial. Outro ponto sobre a ideologia, continua Zizek, é a presença do *cinismo*: ela permite *mentir sob o disfarce da verdade*. Por exemplo, Ao dizermos que somos um país “miscigenado”, escondemos o fato de que isso ocorreu pela violência sexual²⁰

A ideologia tornou-se consagrada em sua versão materialista histórico-dialética, o desenvolvimento conceitual do termo *ideologia* está presente na obra de Marx e Engels em *A ideologia Alemã* – ligada ao conceito de luta de classe, a ideologia possuiria conexão com a classe dominante, pois, nesse contexto, ideologia significa as ideias dominantes.

Quando Marx afirma que as relações sociais capitalistas aparecem tais como são, que o aparecer e o ser da sociedade capitalista se identificaram, ele o diz porque houve uma gigantesca inversão na qual o social vira coisa e a coisa vira social. [...] Uma pergunta nos vem agora: por que os homens conservam essa realidade? Como se explica que não percebam a retificação? Como entender que o trabalhador não se revolte contra uma situação na qual não só lhe foi roubada a condição humana, mas ainda é explorado naquilo que faz, pois seu trabalho não pago (a mais-valia) é o que mantém a existência do capital e do capitalista? Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia (CHAUÍ, 1980, p. 23)

O foco de Chauí é apresentar a ideologia enquanto resultado da luta de classes cuja função é esconder a existência dessa luta. Decorre que os interesses de uma classe particular são “vendidos” como os interesses da coletividade – papel desempenhado pelo Estado e pelo Direito. Pode-se dizer: *a lei é para todos; mas a fiança, para alguns*. Contudo, baseado em sua apresentação do conceito de ideologia, vale perguntar se ela pode dialogar com o conceito de raça:

A ideologia consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias). Isto significa que:

²⁰ ESTUPRO DE MULHERES NEGRAS E ÍNDIGENAS DEIXOU MARCA NO GENOMA DOS BRASILEIROS. **Super Interessante**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-deixou-marca-no-genoma-dos-brasileiros/> <<https://super.abril.com.br/ciencia/estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-deixou-marca-no-genoma-dos-brasileiros/>> . Acesso: 27 de jun 2021.

- 1) embora a sociedade esteja dividida em classes e cada qual devesse ter suas próprias idéias, a dominação de uma classe sobre as outras faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as idéias da classe dominante;
- 2) para que isto ocorra, é preciso que os membros da sociedade não se percebam como estando divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características humanas comuns a todos e que tomam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância;
- 3) para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em idéias comuns a todos. Para que isto ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias idéias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis;
- 4) como tais idéias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, a imagem das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independentes da realidade e, mais do que isto, inverter a relação fazendo com que a realidade concreta seja tida como a realização dessas idéias (CHAUI, 1980, p. 36).

Devemos nos ater ao descritor 2 do trecho acima. Ora, em sua formulação mais crua, o racismo nega “certas características humanas comuns a todos”. Como se poderia, então, trabalhar com o conceito de racismo no plano ideológico? Adiantamos, no entanto, que é fundamental atentarmos ao descritor 3 sobre as formas de distribuição da ideologia dominante através da escola – ponto no qual a luta do movimento negro se debruçou referente ao antirracismo.

[...] Porque a ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos. Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história. Por isso os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores [...] O vencedor ou poderoso é transformado em único sujeito da história não só porque impediu que houvesse a história dos vencidos (ao serem derrotados, os vencidos perderam o “direito” à história), mas simplesmente porque sua ação histórica consiste em eliminar fisicamente os vencidos ou, então, se precisa do trabalho deles, elimina sua memória, fazendo com que se lembrem apenas dos feitos dos vencedores. Não é, assim, por exemplo, que os estudantes negros ficam sabendo que a Abolição foi um feito da Princesa Isabel? As lutas dos escravos estão sem registro e tudo que delas sabemos está registrado pelos senhores brancos. Não há direito à memória para o negro. Nem para o índio. Nem para os camponeses. Nem para os operários. (CHAUI, 1980, p. 47).

Quando esse trecho foi escrito, nem mesmo o PL Federal nº1332/1983 fora apresentado. A história da população negra do Brasil ainda estava por ser contada. A escola como reprodutora do pensamento escravocrata não era apenas opção, mas a “realidade ideológica”

disponível. Fazendo uma análise do que foi até agora exposto, refletimos que as condições políticas (abertura democrática e internacionalização da luta antirracista) são fundamentais para que a pretensa história dos vencedores fosse desafiada. Explanamos sobre o conceito de ideologia a partir do ponto de vista da luta de classes, cumpre agora prosseguirmos em inquirir como a escola e o sistema educacional são problematizados frente ao conceito de ideologia. Devemos nos deter brevemente no pensamento de Antonio Gramsci e de Louis Althusser.

2.2 IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Uma vez que autores como Gramsci e Althusser possuem vasta obra, optamos por dialogar com intérpretes que se concentraram nas questões educacionais desses pensadores. No caso, encontraremos na matriz de pensamento gramsciano a relação entre o conceito de ideologia com o conceito de educação, nosso *locus* de pesquisa. Para Anita Schlesener (2016), a educação está ligada às dimensões da ideologia e condições de subalternidade. Sua pesquisa, fundamentada em Gramsci, ressalta que

[...] a ideologia assume uma dimensão desmesurada na medida em que serve para consolidar relações de domínio e a educação, em geral, funciona como o meio para a realização desses objetivos [...] Falar de ideologia implica abordar também a questão da educação, visto que é por meio da educação que se formam as concepções de mundo e a própria subjetividade. Da perspectiva gramsciana a educação se faz ao longo da vida e o indivíduo não é um ser isolado, mas, ao contrário, sua individualidade se produz na medida de seu envolvimento social. Toda a vida, por sua vez, tem uma dimensão política e histórica. A educação, para Gramsci, tem uma dimensão política revolucionária, visto que, para as classes subalternas, trata-se sempre de apropriar-se do conhecimento como consciência crítica, percepção das contradições e sua superação dialética (SCHLESENER, 2016, p. 84).

Gramsci concentra-se em falar mais de educação do que da escola, propriamente, pois “[...] este movimento de produção da vida tem um caráter eminentemente educativo que se traduz tanto nas normas de sociabilidade quanto no modo de ser e de pensar dos sujeitos [...]” (SCHLESENER, 2016, p. 71).

Em sua tese sobre a educação como hegemonia no pensamento de Gramsci, o pesquisador Antonio Tavares de Jesus afirma que “assim, a educação se impõe e é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, de ocultação da realidade real (hegemonia) e desocultação da mesma realidade (contra-hegemonia)” (JESUS, 1985, p.

9). Dessa forma, hegemonia, educação e escola se interligam no pensamento do marxismo, iniciando por Gramsci mas não se detém nele. Continuemos analisando o conceito de ideologia sob a ótica de Louis Althusser.

Cassin (2002) investiga como Althusser deu à escola um Papel Político Ideológico na reprodução do Capital. Sua visão de ideologia possui 3 (três) pilares: a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; a ideologia tem uma existência material e a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Se os aparelhos de repressão do Capital possuem a função de contingenciamento das revoltas, fraturas e “ordem pública”; os aparelhos ideológicos atuam para persuasão.

Também é importante destacar e retomar a distinção que o autor faz entre o Aparelho ideológico de Estado escolar e a escola, ou seja, o Aparelho ideológico escolar, como os outros aparelhos ideológicos, é um sistema formado por instituições, organizações escolares e suas práticas, independente de serem públicas ou privadas. Portanto a escola, enquanto instituição, é um elemento do Aparelho Ideológico de Estado escolar e não o próprio AIE escolar [...] (CASSIN, 2002, p. 114).

O conceito de ideologia tratado até aqui em sua relação com a escola / sistema escolar visou o tema das classes e da luta de classes, como podemos abrir diálogo com a problemática racial? Hall (2019b), analisando a contribuição de Gramsci para os estudos sobre raça e etnicidade, permite estabelecer uma ponte ao afirmar que

Finalmente, eu citaria o trabalho de Gramsci no campo ideológico. É claro que “o racismo” se não um fenômeno exclusivamente ideológico, possui dimensões ideológicas críticas. Portanto, a relativa crueza e reducionismo das teorias materialista de ideologia se provaram um empecilho no necessário trabalho de análise dessa obra. Especialmente, a análise tem sido compactada em um conceito homogêneo e não-contraditório de consciência e ideologia, o que deixa seus comentadores virtualmente indefesos frente a constatação de compra de ideologias racistas pela classe trabalhadora ou no interior de sindicatos, o que, por natureza conceitual, deveria se dedicar à posições antirracistas (HALL, 2019b, p. 52-3, tradução do autor).

A síntese das proposições gramscianas e althusserianas sobre a Ideologia são importantes para que pensemos que o conceito não se limita à dimensão de classe, sendo portanto, já uma primeira inflexão em termos mais ortodoxos. A próxima seção apresenta

como diferentes trabalhos lidaram com o conceito de ideologia em suas possibilidades de diálogo com conceito de raça para o enfrentamento e formulação de práticas pedagógicas antirracistas.

2.3 IDEOLOGIAS RACIAIS

Retornando ao trabalho de Silveira (2009), essa autora identifica a manifestação da ideologia racial em práticas discriminatórias tanto do cotidiano quanto no impedimento da igualdade de oportunidade no mercado de trabalho e no sistema educacional. Ao analisar as diferentes correntes do movimento negro, ela afirma que a terceira corrente

[...] exprime acima de tudo sua singularidade por meio da ação política e da contra-ideologia, ela busca estimular a tomada de consciência de uma identidade particular, a dos afro-brasileiros, considerada diferente e não necessariamente oposta a uma identidade nacional global [...] (SILVEIRA, 2009, p. 121).

Introduzimos de forma breve a relação ideologia-consciência para falarmos de “identidade nacional” no item 1.4, inclusive de forma clássica: o Estado como produtor da “ideologia nacional”. No entanto, o diferencial em Silveira está no uso do termo “contra-ideologia”. Ela será definida por Jesus (1985) como a desocultação da realidade. A inscrição na identidade nacional como particularidade concreta e não como homogeneidade abstrata é possibilidade de pensarmos a Consciência Negra como contra-ideologia. Avancemos em alguns meandros do significado desse conceito que dá nome ao feriado do 20 de novembro.

2.3.1 Ideologia racial como colonização

Claudicéa Durans (2019) reforça o argumento apresentado de que o conceito de Raça é basilar para o conceito de Nação. Da mesma forma, a autora se baseia em narrativas dos intelectuais e do movimento negro, capturando as interpretações de raça, racismo e relações étnico-raciais, bem como os seus desdobramentos ideológicos e políticos nos diferentes contextos da sociedade brasileira. Ao refletir sobre as políticas focalizadas de raça e classe:

Desta forma, o racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial europeia. Os fatores históricos, econômicos e sociais do racismo e todas as formas de intolerâncias, combinados aos efeitos da globalização econômica, têm ampliado os problemas nas relações sociais materializando-se na violação de direitos humanos e desigualdades sociais (DURANS, 2019, p. 13).

Nesse primeiro momento, definimos racismo não apenas como *ideologia racial*, mas como manifestação da atividade de colonização dos povos e territórios dos continentes não-europeus. Como foi citado por Onasayo (2008), o período colonial é tema recorrente nas “deturpações” (naturalização / romantização) em que se celebra o 20 de novembro em sua pesquisa. Essa maneira de mitigar os crimes contra a humanidade produzidos durante o período escravocrata faz parte da construção do ideário nacional e possui o nome de *ideologia da mestiçagem* ou *branqueamento*. Dessa forma,

Portanto, a ideologia está contida nessa ideia de nação que transporta a passagem dos princípios da nacionalidade, dos fenômenos da identidade nacional, em ação mobilizadora do nacionalismo, sentimentos e práticas políticas do civismo dos “cidadãos”. Neste aspecto, a identidade nacional, segundo Chauí, se pauta na harmonia, sem conflitos, na qual a consciência de classe e/ou raça é transformada em consciência nacional (DURANS, 2019, p. 37).

Em sua tese de livre-docência para a USP, o professor Munanga (1999) rediscute a mestiçagem, pois está preocupado com a ambiguidade do conceito. O sentido principal aqui é falar de *mestiçagens*, no plural: durante o racialismo (cada sistema racial possui suas noções do que seja raça e do que seja miscigenação) e no pós-racialismo (quando a teoria biológica sepulta a pseudocientificidade de raça). A utilização brasileira da mestiçagem sofreu alterações valorativas: de razão do atraso transformou-se em sentido *positivo* por parte das elites e utilizado como alicerce para o mito da democracia racial – um mito que incide tanto em alas progressistas quanto conservadoras do país.

A mestiçagem do povo brasileiro é vista como harmoniosa e constitui a identidade nacional numa sociedade marcada pelo passado colonial escravista que soube superar o atraso da instituição escravagista e a desigualdade social, ocultando as diferenças e dominação apoiada em ideologias do caráter nacional ou identidade nacional no qual crises, conflitos sociais e de classe foram vistos como perigo,

desordem, caso de polícia, não de interesse e ordem comum (DURANS, 2019, p. 37).

Ou seja, a ideologia racial é fundamento para o projeto de dominação pós-abolição e manutenção das desigualdades, em um plano mais político. No plano intelectual, ela serve inclusive como fachada para a construção de uma imagem do Brasil como “paraíso racial”. A democracia racial no Pós-II Guerra foi antes de tudo um “produto para exportação”, pois a 5ª Conferência Geral da UNESCO decidiu levar uma série de estudos sobre relações raciais no Brasil com o objetivo de determinar os fatores econômicos, políticos, culturais e psicológicos que influenciariam tais relações cuja intenção era fazer do Brasil “um modelo de democracia racial ao resto do mundo”. Para o sociólogo Charles Wagley (1952), editor do estudo “Race and Class in Rural Brazil”, ao escrever o prefácio do livro, afirma que o

O Brasil é reconhecido no mundo pela sua democracia racial. Por toda a extensão de sua enorme área de proporção continental, o preconceito e a discriminação racial são fracas em comparação com muitos países. No Brasil, os três estoques raciais – o nativo das américas, o negro e o europeu caucasiano tem se misturado para forma uma sociedade na qual os conflitos e tensões raciais são especialmente amenos, apesar da grande variabilidade da população (WAGLEY, 1952, p. 7, tradução do nossa)

Percebemos, então, como a ideologia envolvendo a raça é uma complexa e constante construção produzida por burocratas, pesquisadores e intelectuais. Muitas vezes, inclusive, o debate sobre o conceito toma caminhos inusitados, mas muito frutíferos. Um polêmico texto de um dos maiores sociólogos já nascidos, Pierre Bourdieu e de seu colega Loïc Wacquant, atesta o grau penetrante da ideologia da mestiçagem e da imagem construída sobre o Brasil nos círculos intelectuais estrangeiros. No texto *Sobre as artimanhas da razão imperialista*, os autores argumentam que vários tópicos das ciências sociais se curvam não só à pressão econômica de editoras, mas também ao poder simbólico do imperialismo em sua faceta política, tal seriam as teorias de relações raciais dos intelectuais estadunidenses com os intelectuais brasileiros.

Em um campo mais próximo das realidades políticas, um debate como o da “raça” e da identidade dá lugar a semelhantes instruções etnocêntricas. Uma representação

histórica, surgida do fato de que a tradição americana calca, de maneira arbitrária, a dicotomia entre brancos e negros em uma realidade infinitamente mais complexa, pode até mesmo se impor em países em que os princípios de visão e divisão, codificados ou práticos, das diferenças étnicas são completamente diferentes e em que, como o Brasil, ainda eram considerados, recentemente, como contra-exemplo do “modelo americano”. A maior parte das pesquisas recentes sobre a desigualdade etnoracial no Brasil, empreendidas por americanos e latino-americanos formados nos Estados Unidos, esforçam-se em provar que, contrariamente à imagem que os brasileiros têm de sua nação, o país das “três raças tristes” (indígenas, negros descendentes dos escravos, brancos oriundos da colonização e das vagas de imigração europeias) não é menos “racistas” do que os outros; além disso, sobre esse capítulo, os brasileiros “brancos” nada tem a invejar em relação aos primos norte-americanos. Ainda pior, o *racismo mascarado* à brasileira seria, por definição, mais perverso já que dissimulado e negado (BOURDIEU; WACQUANT, 2007, pp. 21-2)

Se os autores tivessem lido a citação de Wagley acima, não teriam afirmado que a imagem de paraíso racial harmônico é uma auto-imagem brasileira, mas uma construção imposta à custa de chacinas (Vigário Geral, Carandiru e Jacarezinho) e construções depreciativas das pessoas negras. Essa posição também demonstra desconhecimento sobre a produção acadêmica em relações raciais feitas no Brasil, desde o seminal trabalho de Virgínia Bicudo aos escritos pioneiros de Guerreiro Ramos²¹. O que chamamos a atenção aqui é de como uma crítica que se pretende contra-ideológica, pode, isso sim, reforçar um conjunto de imagens que foram ideologicamente propostas como retrato da realidade. Continuando em sua crítica, os autores afirmam que as lideranças do movimento negro brasileiro são *tuteladas*:

Com efeito, o que pensar desses pesquisadores americanos que vão ao Brasil encorajar os líderes do *Movimento Negro* a adotar as táticas do movimento afro-americano de defesa dos direitos civis e denunciar a categoria *pardo* (termo intermediário entre *branco* e *preto* que designa as pessoas de aparência física mista) a fim de uma oposição dicotômica entre “afro-brasileiros” e “brancos” no preciso momento em que, nos Estados Unidos, os indivíduos de origem mista se mobilizam a fim de que o Estado americano (a começar pelos Institutos de Recenseamento) reconheça, oficialmente, os americanos “mestiços”, deixando de os classificar à força sobre a etiqueta exclusiva de “negro”? (BOURDIEU; WACQUANT, 2007, p. 26).

²¹ Durante a banca, professor Elison argumentou que apesar de um pioneiro em estudos sobre o que posteriormente se chamaria de branquitude, Guerreiros Ramos não poderia se encaixar como pioneiro da decolonialidade. Esse debate será aprofundado por Cruz (2014), Lynch (2015) e Sierra (2015). Garcia e Silva (2018) irão enfatizar que a implementação da Lei 10.639/03 é um processo (des)colonizador, enquanto Ferreira e Silva (2018) refletem sobre as confluências entre pedagogia decolonial e educação das relações étnico-raciais.

O que os autores chamam de “encorajamento”, outros teóricos chamam de internacionalização da luta antirracista no contexto da diáspora africana. Obviamente, como possuem pouca afeição pelos Estudos Culturais, dão pouco valor à capacidade criadora que o Movimento da Negritude, as Guerras de Descolonização da África, os Movimentos dos Direitos Civis e a luta contra o Apartheid produziram nas concepções dos intelectuais negros do Brasil. Isso porque somente houve militância negra de sujeitos intelectualizados. Como já explicitado no exemplo do Grupo Palmares, o movimento negro foi construído por homens e mulheres não apenas alfabetizados, mas intelectuais, pesquisadoras (Virgínia Bicudo, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento) e artistas (Candeia, Mestre Didi, Jorge Ben). Termina essa seção com as palavras de Edward Telles sobre esse texto:

Bourdieu e Wacquant, em seu artigo “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”, afirmam que as principais fundações norte-americanas, filantrópicas e de pesquisa, têm distorcido as idéias, não só intelectualmente, como do movimento social e de identidade no Brasil, impondo concepções de raça americanas. Eles parecem presumir que, devido ao fato de as fundações americanas gastarem milhões de dólares no Brasil, priorizando pesquisas sobre raça, apesar dos seus conteúdos, podem, com sucesso, impor concepções norte-americanas de raça para o Brasil. Baseado na minha experiência como diretor de programas da Fundação Ford no Rio de Janeiro, por um período aproximado de quatro anos, e como um estudioso das relações raciais no Brasil por mais de uma década, tento mostrar como a análise dos autores exagera quanto ao poder que as fundações americanas têm no Brasil; falha na compreensão de como as decisões programáticas são tomadas no interior das fundações; subestima enormemente a agência intelectual da academia brasileira e seu movimento negro social; e revela um entendimento anacrônico da literatura acadêmica e da opinião pública sobre raça no Brasil (TELLES, 2002, p. 141).

Apresentamos o debate sobre raça e como a ideologia se interliga à consciência. No entanto, precisamos avançar para como é possível o surgimento de uma consciência negra e de uma cultura de consciência negra.

2.4 CONSCIÊNCIA E CULTURA DE CONSCIÊNCIA NEGRA

Steve Biko, militante sul-africano e anti-apartheid, foi o pensador que cunhou o termo *consciência negra*. Ele compreendeu que o sistema formulado durante as Grandes Navegações (que incluiu a espoliação da África e a colonização das Américas com mão-de-obra cativa) era o da hegemonia branca, que naturaliza o *ser branco* e exotiza o *ser negro*. Ainda que diferente da ideologia da mestiçagem, o *apartheid* é um sistema de separação

ontológica entre brancos e não-brancos (pois os indianos também sofriam o *apartheid* na África do sul) e

A interrelação entre a consciência do ser e o programa de emancipação é de importância primordial. Os pretos não mais procuram reformar o sistema, porque isso implica aceitar os pontos principais sobre os quais o sistema foi construído. Os pretos se acham mobilizados para transformar o sistema inteiro e fazer dele o que quiserem. Um empreendimento dessa importância só pode ser realizado numa atmosfera em que as pessoas estejam convencidas da verdade inerente à sua condição. Portanto, a libertação tem importância básica no conceito de consciência preta, pois não podemos ter consciência do que somos e, ao mesmo tempo, permanecermos em cativeiro. Queremos atingir o ser almejado – um ser livre (BIKO, 1990, p. 66)

O sistema criado pela hegemonia branca resulta na visão de que os brancos pertenceriam ao polo desenvolvido e os negros no polo da escassez. Ademais, sob o ponto de vista psicológico, o sistema de hegemonia branca possui por finalidade gerar auto-ódio e amor a uma origem que não corresponde a das pessoas negras, portanto:

Eu diria...acho que falei um pouco a respeito da educação, mas acho que preciso dar mais detalhes sobre isso. Sendo um estudante negro, novamente a gente está exposto à competição com estudantes brancos em campos nos quais a gente está completamente despreparado [...]. Quando se tem, enquanto criança negra, de escrever um trabalho [...] os temas dados correspondem muito bem à experiência dos brancos, mas você, sendo estudante negro, é obrigado a lidar com uma coisa que lhe é estranha – não somente estranha, mas superior, num certo sentido [...]. Isso incute no negro um sentimento de ódio por si mesmo, o que vejo como um dos principais fatores que determinam seu modo de se relacionar consigo mesmo e com a vida (BIKO, 1990, p. 126-7).

*Release yourself from the mental slavery*²², cantou Bob Marley. É uma das partes centrais sobre a qual a consciência negra apela às pessoas que se reconhecem enquanto negras e se valorizam não só enquanto sujeitos, mas enquanto seres históricos e culturais.

Mostramos no capítulo 1 a gênese da celebração do 20 de novembro. O que faltava, no entanto, era compreender como surgiu o termo Consciência Negra, que dá nome ao feriado – ainda que celebre, em específico, a data da morte de Zumbi dos Palmares. É essa instigante fusão da diáspora negra que abre as possibilidades de compreendermos a superação da luta

²² Liberte-se da escravidão mental, em tradução livre.

antirracista como uma exclusividade negra. Uma vez que uma pauta circunscrita a um movimento social alterou as leis de diretrizes e bases da educação.

2.4.1 Cultura de Consciência Negra

O que é conhecido como Movimento Negro (DOMINGUES, 2007) em sentido estrito é diferente dos “Arautos da Consciência Negra”. Em outros termos, enquanto a militância negra em sua história ocupou praças, ruas e avenidas para reivindicar igualdade racial, lutar contra a violência policial e a exclusão que a população negra sofre; os Arautos são aqueles sujeitos que estão nas linhas de frente inalcançáveis pela militância. Dessa forma, falamos aqui de uma luta antirracista que não é praticada pelo Movimento Negro, mas que possui em seu horizonte o combate ao racismo (não sem contradições, claro). Em especial, professoras e professores que fazendo uso de suas capacidades pedagógicas, desenvolvem ações culturais e educativas, seja especificamente no dia 20 ou durante o ano letivo.

O termo “Arautos da Cultura de Consciência Negra” é cunhado por Pereira (2013) ao explanar sobre o novo sujeito coletivo que surge com a lei Federal nº 10.639/2003. O autor compreende que depois da legislação, fica à cargo de professoras, funcionários das escolas a vontade político-pedagógica de mudar a realidade escolar, combater a discriminação e ampliar o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileiro, no entanto, como salienta o pesquisador, isso não se traduz numa política pública de amplo apoio das demais instâncias de gestão, por exemplo.

[...] tais práticas, que constituem o que passo a chamar de espaços de construção da Cultura de Consciência Negra, emergem na ‘brecha’ aberta pela impossibilidade do Movimento Negro em sentido estrito estabelecer laços orgânicos em toda parte [...]. Os arautos da Consciência Negra nas escolas – os que se envolvem e, de formas próprias e muitas vezes difusa, deslocam pensamentos e práticas do eixo da polaridade racismo/antirracismo – têm, então, de se ‘virar’! A construção da Cultura de Consciência Negra aproveita esse potencial. E tal efetivação só acontece graças à determinação dos seus promotores em irem além daquilo para o que estão ‘preparados’ (PEREIRA, 2013, p. 132-3).

A investigação nos coloca ao enalço desses agentes que se envolvem com a temática da Consciência Negra. A produção de novos sentidos nas escolas pode direcionar as potencialidade e limites da implementação da Lei. Terminamos esse capítulo relacionando

ideologia, escola e teoria racial enfatizando o choque entre a cultura dominante e os espaços de inserção dos dominados – suas possibilidades contra-hegemônicas (*ir além daquilo para o que estão preparados*). Prosseguimos para a produção metodológica: desenvolver as categorias de análise e dialogando com nosso referencial teórico. O próximo capítulo situa a Escola Estadual Básica Irmã Teresa em Palhoça em seu contexto social e produz os instrumentos de diálogo para compreender os limites e potencialidades na experiência de trabalho pedagógica sobre a História e Cultura Afro-brasileira com as noções de justiça social, igualdade e identidade nacional.

CAPÍTULO 3 – HÁ UMA METODOLOGIA PARA A CONSCIÊNCIA NEGRA?

O capítulo está dividido inicialmente na apresentação e caracterização da escola a ser investigada. Através dos documentos produzidos e disponíveis no site da instituição, podemos entender a inserção de uma escola pública em um contexto da região metropolitana da capital de Santa Catarina. A seção seguinte debate os instrumentos e critérios de pesquisa – nos pautando a produção, coleta e interpretação dos dados. Refletimos sobre os rumos e entranhas da arte da entrevista e o que dele podemos entender por revelador.

Em primeiro lugar, a razão da EEB Irmã Maria Teresa ter sido escolhida diz respeito à própria experiência do pesquisador enquanto atuou como palestrante e membro auxiliar na organização da Semana de Consciência Negra nesta escola. Em decorrência dessa interferência, as celebrações do dia 20 de novembro na escola sofreram alterações em sua composição e performance porque começaram a preencher de 3 a 4 dias nos três turnos da escola. Palestras, exposições, rodas de conversas, performances artísticas e de capoeira foram executadas entre 2018-9.

A escola EEB Irmã Maria Teresa já produzia atividades sobre a Consciência Negra, a diferença ocorreu quando juntamente com mais outro colega, iniciamos uma captação de militantes de diferentes temáticas para compor o quadro de palestras e exposições. O planejamento, ocorrendo presencial e virtualmente, permitiu dias de atividades, como é possível visualizar nos Anexos. A partir disso, podemos entender o impacto

Como salientado na apresentação do trabalho, a militância pela igualdade racial criou ao longo dos anos alianças e contatos que me colocaram em uma ligação orgânica com professores e outros palestrantes, formando, até hoje, uma comunidade de pessoas preocupadas com a igualdade racial.

3.1 HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ESTADUAL BÁSICA IRMÃ MARIA TERESA

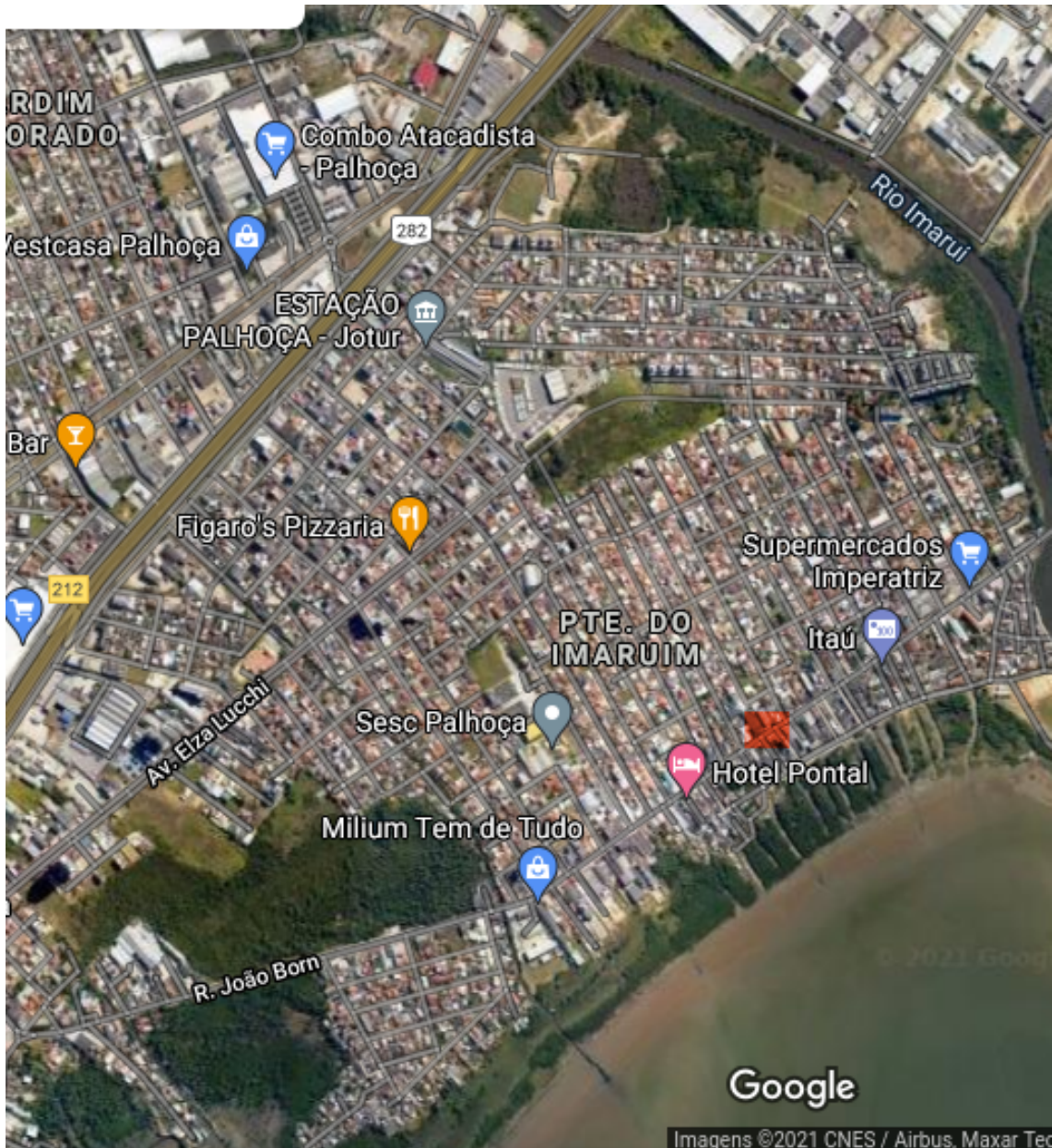
Fundada em 1955, ela passou por mudanças em sua estrutura e no próprio nome, chamando-se definitivamente EEB Irmã Maria Teresa no ano de 2002. Localizada em Palhoça/SC na Avenida Anicetto Zachi, Federal nº 298, abrigou por muito tempo o Ensino Fundamental focando, contudo, a partir de 2010, no Ensino Médio. De acordo com seu site oficial²³, atende um número aproximado de 1.450 estudantes e possui 60 profissionais em

²³ <http://eebimt.com.br/>

seus quadros. O bairro Ponte do Imaruim, bem como a EEB Irmã Maria Teresa, se encontram no limite do município. No site da escola não há muitas informações sobre o bairro, mas quando o observamos pelas imagens de satélite (Figura 2), constatamos alta densidade demográfica e, baseado nos serviços disponíveis, características de desenvolvimento urbano.

Como podemos perceber até aqui, a EEB Irmã Maria Teresa é uma escola que fica na periferia de uma cidade da Grande Florianópolis, apenas $\frac{1}{4}$ de seus estudantes são do mesmo bairro – fato que a torna uma referência para o município. Majoritariamente branca referente ao quadro de estudantes quanto de discentes (Gráficos 2 e 3), alguns de seus dados censitários são insuficientes para termos uma visão mais precisa do universo da comunidade escolar, a exemplo da ausência das religiões de matriz africana como parte do questionário.

Figura 2 – Mapa do Bairro Ponte do Imaruim (destaque em vermelho, próximo ao Hotel Pontal)



Fonte: Google Maps (modificado pelo autor).

Analisando a estrutura organizacional da escola, constatamos que ela atua em três turnos (matutino, vespertino e noturno) apenas com as séries do Ensino Médio. A equipe gestora está organizada da seguinte forma: um gestor escolar (ou diretor geral), seguido por 2 (duas) assessoras da direção, 2 (duas) assistentes de educação (secretárias), 3 (três) orientadoras pedagógicas e 2 (duas) assistentes técnico administrativas (gráfico 1). O corpo de professores está dividido em 4 (três) grandes blocos: Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Inglês e Educação Física), Ciências Humanas (Geografia, Filosofia, Sociologia e História) e Área de

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Química, Física e Biologia) assim como há a categoria “Segundo Professor”, pois a escola também mantém educação inclusiva. Há também o Conselho Deliberativo escolar, encarregado de deliberar sobre as questões que envolvem o dia-a-dia da Unidade Escolar. Cabe ao Conselho legislar sobre as normas, penalidades, regras e procedimentos que serão tomados dentro da Escola, em seus vários setores, sempre em conformidade com as normas brasileiras e estaduais sobre educação e em conformidade também com o PPP da Escola. O Conselho é composto por professores (8), Pais (2) e estudantes (7). A administração financeira da Unidade é feita pela Associação de Pais e Professores, responsável pela contratação de pessoal para serviços gerais e específicos, permanentes ou temporários, cuja legislação própria encontra-se no PPP, a APP é composta por uma diretoria e por um conselho fiscal, a atual gestão iniciou em maio de 2021 e vai até maio de 2023. Por último, há também o Grêmio Estudantil batizado em homenagem a um estudante já falecido, Murilo Elias Coelho. O Grêmio possui estatuto próprio. No site da escola, contudo, a última ata do Grêmio disponível data do ano de 2018

A escola possui como objetivo “trabalhar a formação e o desenvolvimento da consciência dos educandos, a fim de que se tornem cidadãos críticos capazes de produzir conhecimentos e transformar a sociedade em que vivem”²⁴. O mote da formação cidadã é a tônica da inclusão do item Consciência Negra no PPP, revelando a ênfase na construção do projeto nacional, pluriétnico.

A escola é composta por estudantes que não pertencem exclusivamente ao bairro Ponte do Imaruim. Em seu último censo escolar²⁵, realizado em 2018, chegou-se aos seguintes dados

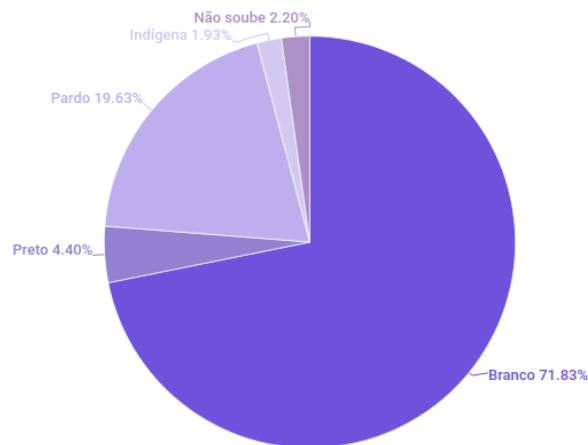
De acordo com a pesquisa, pode-se observar que, dos alunos matriculados na escola em 2018, apenas 25% residem no bairro Ponte do Imaruim, 97% possuem internet em casa, 32% dizem dominar bem uma língua estrangeira, 65% sempre estudaram em escola pública e 83% desejam fazer num curso superior. Destaca-se também que 36% trabalham, 27% já reprovaram pelo menos uma vez na educação básica, 73% estudam somente quando têm prova ou trabalho, 35% já pensaram em desistir da escola e 36% dizem ter sofrido algum tipo de *bullying* no ambiente escolar. Quanto à opção sexual, 62% dizem que já tiveram relações sexuais, 7,9% dizem ser bissexual e 4% assumem ser homossexual. Já quanto à utilização de drogas, 37% afirmam que já utilizaram drogas ilícitas, 13% dizem ser fumantes e 71% costumam fazer uso de bebidas alcoólicas. Com relação à família, 31% dos estudantes afirmam que seus pais participam de seus estudos e que, segundo os alunos, 31% dos pais possuem ensino fundamental incompleto contra 20% das mães, 25% ensino médio completo contra 28% das mães e 8% graduação contra 12% no caso das mães.

²⁴ Disponível em: <https://eebimt.com.br/objetivo.html>. Acesso 23 ago 2021

²⁵ O censo escolar é uma pesquisa realizada internamente sem periodicidade fixa. Os dados de 2018 estão disponíveis em: <https://eebimt.com.br/censoescolar.html>. Acesso 30 jul de 2021.

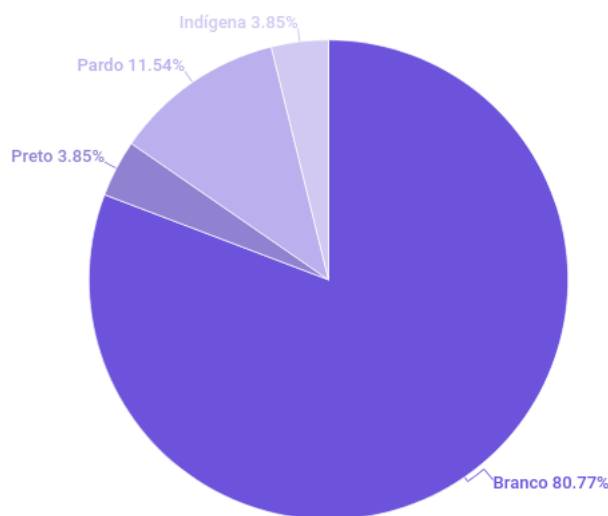
De acordo com o censo escolar, a composição raça/cor da escola é majoritariamente de pessoas da cor Branca tanto para professores quanto estudantes (gráficos 1 e 2). Chamou nossa atenção no questionário do censo o quesito sobre a religião dos estudantes. Nele não havia opção para nenhuma matriz africana, apenas designações cristãs e a opção ateu²⁶. Ainda que haja muitos estigmas frente às religiões de matriz africana, a ausência desse dado contribui para a invisibilização da cultura afro-brasileira.

Gráfico 1- Educandos da EEB Irmã Teresa por raça/cor



Fonte: adaptado de <https://eebimt.com.br/docs/pesquisa2018.pdf>

Gráfico 2 – Professores da EEB Irmã Teresa por raça-cor



Fonte: adaptado de <https://eebimt.com.br/docs/pesquisa2018.pdf>

²⁶ Quando atuei como palestrante na escola, conheci um professor que ao final do evento me falou que era adepto da Umbanda.

Dessa forma, constatamos que há uma homogeneidade proporcional no quesito raça-cor entre professores e estudantes. Essa caracterização é importante para compreendermos os limites das questões levantadas, pois enquanto a proporção de pessoas negras no Brasil é de aproximadamente 56%, os professores das EEB Irmã Teresa (pretos+pardos) configuram 15%.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola²⁷, no plano de ensino da disciplina de História há o item “Consciência Negra” pertencente aos 3º trimestres das 1ª e 2ª séries. O item “Consciência Negra” está presente nas 1ª e 2ª séries da disciplina de História e não citadas nos planos de aula das disciplinas de Artes e Sociologia, que possuem potencial para trabalhar com a temática. No entanto, não tive acesso aos planos de aula dessas disciplinas – fato que impossibilita a análise dos mesmos.

Levantamos esses critérios técnicos para avaliarmos à EEB Irmã Teresa baseados em Gomes e Jesus (2013), que discutem os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”. Nesse artigo, as escolas foram avaliadas por critérios inspirados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004): a) presença ou ausência da formação inicial e continuada para os docentes sobre a lei Federal nº 10.639/03; b) tempo de trabalho com as atividades da História e Cultura afro-brasileira, c) número de professores envolvidos com a temática e d) incorporação da temática ao PPP. Para nos remetermos a esses critérios, utilizamos a análise do PPP e o questionário semi-estruturado (disponível no apêndice deste trabalho).

3.2 CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As celebrações do dia 20 novembro e dos trabalhos executados referentes à temática da Consciência Negra na EEB Irmã Teresa permitiu acesso às pessoas-chave, assim como permitiu a construção de uma memória sobre as atividades executadas presencialmente antes da pandemia do Sars COVID-19. Por se tratar de um estudo de caso, a metodologia impede comparações dessa com outras escolas, tornando-se, isso sim, um estudo de caso sobre impasses e potencialidades em um contexto em que há engajamento pedagógico de professores.

²⁷ Disponível em <http://eebimt.com.br/docs/PPP%202019.pdf>

Além da análise documental e pesquisas na internet sobre ações da escola acerca da Consciência Negra, realizamos entrevistas com os docentes envolvidos no planejamento e execução das atividades relacionadas à lei Federal nº 10.639/03 e também docentes que não possuíam relação direta com esses eventos. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu pelo método “bola de neve”: desde 2018 possuímos um grupo de whatsapp no qual trocamos informações e posicionamentos, principalmente sobre temas de relações raciais. Firmamos, para além de um compromisso de trabalho e ativismo, uma amizade. As demais 3 entrevistas vieram por indicação do professor de história com quem temos mais contatos, no entanto, por serem das três disciplinas principais para lidar com a temática da Lei nº 10.639/03, optei por entrevistar as professoras de história, sociologia e artes.

As entrevistas foram todas feitas de forma remota, em um contexto de pandemia. Através de video-conferências na plataforma google meet, gravadas sob autorização pelo celular e transcritas, tendo as originais do áudio e da transcrição sido compartilhadas com os sujeitos da pesquisa e solicitada a autorização para o trabalho, garantindo o anonimato. Os agendamentos foram feitos por whatsapp e e-mail, no qual as professoras e professores foram muito solícitos e francos, tendo as conversas durado entre máximo de 50 minutos e mínimo de 25 minutos. Sobre a transcrição das entrevistas, ressaltamos o alerta sobre que ela não é isenta de interpretações, sendo irredutível à um processo mecânico irrefletido.

A mesma disposição está em ação no trabalho de construção ao qual submete-se a entrevista gravada - o que permitirá andar mais depressa na análise dos procedimentos de transcrição e de análise. Pois é claro que a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação. Com mais razão ainda, a que é aqui proposta: rompendo com a ilusão espontaneísta do discurso que “fala de si mesmo”, a transcrição joga deliberadamente com a pragmática da escrita (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar (BOURDIEU, 2008, p. 709).

Realizar entrevista sobre a questão racial leva também a refletirmos sobre qual a leitural racial que é feita do entrevistador²⁸, por exemplo. Ao escrever sobre os objetivos de

²⁸ France Winddance Twine, na sua palestra “Digging Up the Past: Race & Class in Brazil”, esclarece sua surpresa ao ter sido racializado por um dos sujeitos da sua pesquisa que a tratou como se ela fosse uma das “novas empregadas da fazenda” por ser uma mulher negra e não uma pesquisadora que estivesse investigando herdeiros dos antigos senhores de engenho no Brasil, cf: <https://www.youtube.com/watch?v=HVjLQpPHbmw> Acesso 15 nov 2021.

uma entrevista, Pierre Bourdieu reflete sobre a construção do sentido metodológico da entrevista. Isso inclui entender que tanto o entrevistador, enquanto pessoa negra, e o entrevistado, enquanto pessoa branca, participam de trajetórias raciais distintas.

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 2008, p. 695).

Organizamos o roteiro da entrevista para primeiro caracterizarmos os sujeitos da pesquisa, seguido por entendermos como ocorre a organização das celebrações do 20 de novembro e havíamos incluído inicialmente questões mais gerais sobre igualdade social etc. No entanto, ao longo que decorria as entrevistas, percebemos como essas noções estavam inseridas nos discursos de cada uma das entrevistas. A “pragmática da escrita”, feita por análise do discurso, produziu as categorias de análise e as contrastou com os conceitos de igualdade, cidadania e identidade nacional contidos tanto na Lei Federal nº 10.639/03 quanto na literatura de apoio.

A metodologia visou à produção dos sentidos correntes do termo ideologia e contra ideologia na fala dos(as) entrevistados(as). Buscamos entender a dimensão ético-política da entrevista, como nos lembra Brunetta (2012), este pesquisador, em suas tentativas de entrevistas, foi também “cooptado” pelos nativos a fazer parte do universo simbólico do qual seus entrevistados faziam parte. O que faz com que a entrevista não seja apenas um agendamento executivo,

Mas a força emocional pode ter por contraparte a ambigüidade, até a confusão dos efeitos simbólicos. Podem-se relatar declarações racistas de tal maneira que aquele que as faz se toma compreensível sem por isso legitimar o racismo? Como dar razão de suas declarações sem se render às suas razões, sem lhe dar razão? Como, mais banalmente evocar, sem excitar o racismo de classe, o corte de cabelo de uma pequena empregada e comunicar, sem ratificá-la, a impressão que produz inevitavelmente ao olho acostumado aos cânones da estética legítima – impressão que faz parte de sua verdade mais inevitavelmente objetiva? (BOURDIEU, 2008, p. 711).

As perguntas de Bourdieu questionam o objetivo da entrevista: se é um debate, um confronto de ideias, uma “coleta inocente de amostra ideológica” ou, de fato, uma

interlocução: a capacidade de ouvir, entender e refletir sobre aquilo que se fala/escuta. Deve-se salientar que, diferente do diálogo cotidiano, a entrevista interpõe questões reflexivas, forçando o entrevistado a fazê-las para si próprio – de fato, formulando uma resposta que não está pronta.

O rigor, neste caso, reside no controle permanente do ponto de vista, que se afirma continuamente nos detalhes da escrita (no fato, por exemplo, de dizer sua escola, e não a escola, para marcar que o relato do que se passa no estabelecimento é formulado do ponto de vista do professor interrogado e não do analista). É nos detalhes desta espécie que, se eles não passam pura e simplesmente despercebidos, têm todas as chances de aparecer como simples elegâncias literárias ou facilidades jornalísticas, que afirmam continuamente o afastamento entre “a voz da pessoa” e “a voz da ciência”, como diz Roland Barthes, e a recusa das passagens inconscientes de um a outro (BOURDIEU, 2008, p. 713).

Com as entrevistas, averiguamos para além da necessidade jurídica da Lei Federal nº 10.639/03, quais são as demandas pedagógicas e sociais percebidas pelos educadores que deram emergência ao planejamento e execução de celebrações do Dia da Consciência Negra. Buscamos também averiguar quais as barreiras passadas e presentes que se levantam para a execução desses projetos.

A primeira etapa do roteiro de pesquisa²⁹ se destina a produzir um *perfil social* do entrevistado. A segunda etapa adentra sobre os meandros da produção do dia da Consciência Negra e objetiva entender quais os critérios entram em jogo para a produção desse dia.

O terceiro *set* de perguntas apresenta os aspectos político-ideológicos da implementação da Lei 12.639/03, questiona-se a visão que os professores possuem sobre o papel da Secretaria Estadual de Educação, se houve alguma capacitação ou, como diria Pereira (2013), eles tiveram que “se virar” como Arautos da Consciência Negra.

No quarto e último grupo de questões, o foco recai sobre a permanência ou transição da percepção sobre conceitos. Como já citado, são perguntas de caráter mais reflexivo do que memorialístico, induzindo o entrevistado a refletir sobre seu posicionamento acerca dos conceitos de fundo trabalhados na implementação de lei.

Durante as entrevistas, apenas a primeira parte (o perfil sócioeconômico) foi respondida de maneira objetiva, enquanto as demais partes, embora orientassem o pesquisador, não necessariamente foram respondidas na ordem em que eram apresentadas, pois em diversas ocasiões os entrevistados(as) ofereciam respostas que contemplavam perguntas de diferentes partes do roteiro.

A partir das transcrições, os discursos foram codificados como palavras-chave, permitindo dialogar com o universo conceitual do trabalho. Inicialmente, “Racismo estrutural

²⁹ O roteiro encontra-se no apêndice desse trabalho.

e hegemonia” dialoga com os discursos que reconheciam a presença das desigualdades sócio-raciais, ainda que as possibilidades de lidar com o problema difiram em métodos. Ao analisar os conceitos sociais presentes nos discursos, depreendemos os “Pilares da república: igualdade, cidadania e identidade nacional” Imposição ou implementação? Horizontes fixos e móveis.

A pandemia trouxe a necessidade de invenções e reinvenções. Nunca havia feito entrevistas remotadas. Isso trouxe situações diversas. Por exemplo, minha primeira entrevista ocorreu em um sábado no qual o entrevistado estava em sua residência, ora sentado no sofá, ora indo à cozinha pegar uma água, ora levando o celular para me mostrar a sacada. Havia muita afinidade pessoal nesse diálogo, por nos conhecermos há anos.

No caso da segunda entrevista, ela ocorreu com a presença do marido da entrevistada nos bastidores – ambos trabalhando pelo regime de *home office*. Em nenhum momento o marido da entrevistada ou eu estabelecemos qualquer comunicação, mas foi uma experiência diferente me sentir *também avaliado* enquanto entrevistador. Talvez, esse caráter reflexivo próximo da do etnógrafo, que observa e é observado ao mesmo tempo. Foi uma conversa mais formal, sem tanto os toques pessoais da primeira entrevista.

A terceira ocorre sem o uso de câmera, apenas pelo viva-voz do telefone. Éramos duas pessoas negras, das Ciências Sociais e cada um com histórico de luta pela igualdade racial. Em muitos momentos da entrevista havia essa reflexão entre nós sobre o desafio de ser negro em um país racista como o Brasil. Essa identificação deve ser destacada pois foi meu único entrevistado negro – tornando assim, o fazer científico em uma atividade também social – a entrevista nos gerou reflexão.

A quarta e última entrevista foi a única que ocorreu com a entrevistada no ambiente escolar. Tivemos que marcar algumas vezes para que desse certo. Ela utilizou o celular e diferente das demais entrevistas, me chamou a atenção para o ângulo no qual estava a câmera. Ela havia posicionado o celular abaixo da altura dos olhos, diferente das demais entrevistas em que nos observávamos na mesma altura. Essa perspectiva me causou um estranhamento que ao longo da entrevista que foi combinando ao tom do discurso mais crítico à temática por parte dela. Geralmente, atentos à negociação de hierarquia entrevistador-intervistado, senti naquele momento que eu havia sido colocado na posição de aprendiz: apesar de fazer as perguntas, quem “dominava o conteúdo” era a entrevistada.

4 ARAUTOS DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Os assim chamados “Arautos da consciência negra” são descritos por Pereira (2013): profissionais que vão além de sua formação ao aproveitarem as brechas para atuar em partes que o Movimento Negro não pode; portanto, o que os distingue é a capacidade de criação de sentidos que não foram produzidos pela militância antirracista.

O espaço escolar não se reduz à reprodução da polaridade racismo x antirracismo. Ela é palco de mais outros conflitos, de opções ou omissões político-ideológicas e questões existenciais. Sendo assim, os arautos anunciam possibilidades de se pensar “a questão racial” de um jeito diferente que não necessariamente pela denúncia, a maneira que foi consagrada pela militância negra. Dá-se, então, que a “Cultura de Consciência Negra” é o diálogo entre educadores e educandos sobre uma temática nova nas escolas e um patamar de cidadania que não eram comuns ao currículo – uma educação antirracista.

Figura 3 - Primeira reunião de planejamento da Semana da Consciência Negra 2018



Fonte: acervo do autor

Nos anexos A e B deste trabalho, disponibilizamos a memória institucional dos eventos de celebração da Consciência Negra ocorridos em 2018 e 2019, período pré-pandemia. Como já citado, antes de eu adentrar à EEB Irmã Teresa, Daniel Machado da Conceição havia feito atividades dessa natureza. Ao me convidar para planejarmos esses eventos, fizemos uma reunião com professoras e diretores da escola (Foto X).

Como sugerido durante a banca pela professora Alexandra, trago aqui breves memórias desses eventos. Em 2018, iniciamos as atividades no pátio, com todas as turmas presentes e cantamos o hino nacional. Após isso, nem todas essas turmas assistiriam a minha fala, devido ao tamanho do auditório e também à programação de outros professores. Minha intervenção utilizou duas fotografias: as dos meus avós e as dos meus pais (Imagem Y).

Figura 4 – Palestra sobre antirracismo irmã na EEB Irmã Teresa



Fonte: acervo do autor

Todos os entrevistados são professores e professoras concursados pelo Estado de Santa Catarina e atuam há duas décadas na rede básica em média. Possuem trajetórias sociais e raciais distintas, tendo como denominador comum as preocupações sobre a temática afro-brasileira, ainda que apenas 1 tenha participado de movimento social. A tabela 1 apresenta o perfil dos entrevistados.

Tabela 1 – Perfil dos Entrevistados

	Idade	Gênero	Formação	Atuação docente (anos)	Na escola atual (anos)	Participação em movimentos sociais
Entrevista 1	45	M	História	19	18	Não
Entrevista 2	48	F	Pedagogia e História	30	23	Não
Entrevista 3	55	M	Ciências Sociais	22	22	Sim
Entrevista 4	49	F	Artes Visuais	17	6	Não

Fonte: autor

O entrevistado 1 é professor de História na escola há 18 anos. Atualmente com 45 anos, teve sua graduação e pós-graduação na Universidade Estadual de Santa Catarina,

período em que cursou História e Cultura afrobrasileira, não especificamente sobre a lei, mas com referências na área. Apesar de conhecer movimentos sociais, nunca atuou como protagonista. Nossa entrevista ocorreu em um fim de semana no qual pudemos conversar bastante tempo sobre nossas vidas, trocar visões políticas e também aumentar nosso grau de familiaridade, pois havia um ano em que não nos víamos, apenas conversando por whatsapp.

A entrevistada 2 é formada em Pedagogia e História, lecionando atualmente somente História, iniciou com a magistério com 18 anos, perfazendo 30 anos de docência sendo 23 anos na disciplina de História. Ela não possui participação em movimentos sociais.

O terceiro entrevistado é professor de Sociologia, com 55 anos e 22 anos de docência, formação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina e já tendo participado do movimento negro durante o período da graduação, atuou com o movimento negro pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN)³⁰.

A quarta entrevistada é professora de Artes, com 49 anos e 6 anos de docência na escola atual. Possui licenciatura e bacharelado em Artes Visuais. Ela não possui histórico de participação em qualquer movimento social.

4.1 RECONHECIMENTO DA IDEOLOGIA RACIAL

4.1.1 Racismo estrutural e hegemonia

Em nosso capítulo sobre escola e ideologia, averiguamos como ocorre a transformação de um conceito referido inicialmente à luta de classes, transformado em conceito central pela sociologia do conhecimento (manutenção do *status quo* X utopia) e associado à noção de consciência. Como instrumento de dominação, a ideologia regularia o que pode ser pensado e o que é impensável. Enveredamos pelas contribuições de Antonio Gramsci ao forjar o conceito hegemonia e contra-hegemonia (JESUS, 1985). Além disso, exploramos em Gramsci e em Althusser a maneira como relacionam ideologia e educação (perspectiva de Gramsci) e

³⁰ O Núcleo de Estudos Negros é uma organização não-governamental composta por educadores/militantes negros, com destacada atuação junto ao sistema educacional no estado de Santa Catarina. Além de sua intervenção através de programas de formação de professores, vem publicando a série Pensamento Negro em Educação, que reúne a contribuição de militantes/educadores/pesquisadores negros de todas as regiões do país (PEREIRA, 2005 apud NOGUEIRA, PASSOS e SILVA, 2010, p. 69). Em sua tese de doutorado em Sociologia, o Babalorixá Ivair Augusto dos Santos analisa como o sistema judiciário brasileiro tem tratado as situações práticas de racismo. Destaca que em Santa Catarina houve uma exceção e uma vitória contra o racismo. Ao relatar a luta jurídica de uma pessoa negra discriminada, afirma que “com o apoio do Núcleo de Estudos Negros (NEN), que tinha um serviço de assistência jurídica a vítimas de discriminação racial, ele teve o apoio institucional que foi politicamente fundamental para a mobilização da opinião pública”(SANTOS, 2009, p. 282).

ideologia e o sistema escolar (abordagem de Althusser). No entanto, é com Stuart Hall (2019b) que nos instruímos sobre o problema racial dentro dos estudos sobre ideologia. A partir disso, apresentamos como o conceito de Consciência Negra, consciência crítica do ponto de vista das desigualdades raciais, foi formulado pelo movimento negro para se contrapor à hegemonia da “Democracia racial”.

Com as falas a seguir, o trabalho de uma ideologia racial é apontado pelos entrevistados, realçando a característica acobertadora da ideologia – ou seja, a capacidade de criar mitos e escamotear discussões sobre a realidade.

(...) a escola é um lugar onde ainda predomina o pensamento branco, é um público bacana, mas há mitos que vão sendo criados e ainda valorizados, não desmontados. Pessoas que acham que precisa disso para manter o controle (Entrevista 1).

Outro dia eu estava falando com os alunos essa questão da antropologia, a questão do etnocentrismo, porque a pessoa que é etnocêntrica tem a tendência de ser preconceituosa. E eu explicando: “é o pré. Você elabora um conceito antes de conhecer a pessoa”. O racismo estrutural é o que eu chamo de “preconceito inocente”, e eu nem sei se é tão inocente assim, mas já está enraizada ali nas pessoas (Entrevista 3).

Eu sinto muita falta dos parceiros, de colegas de outras áreas, de fazer movimentos maiores e que não de falar pelo outro, mas de pelo menos ofertar aquilo que a gente tem, tornar aberta a escola que a gente tem e tornar a escola um lugar que inclua a todos. Porque no final das contas a gente vive numa escola que é muito hegemônica (Entrevista 4)

Os depoimentos dialogam com a compreensão dos conceitos de hegemonia quando reconhecem um “pensamento branco” (Entrevista 1) que também leva o nome de “racismo estrutural” (Entrevista 3) e “escola hegemônica” (Entrevista 4).

4.1.2 Pilares da república: igualdade, cidadania e identidade nacional

Seperadas num bloco a parte, as noções de igualdade, cidadania e identidade nacional surgiram de forma em que as perguntas e respostas foram se dees enrolando. Dessa forma, muitas vezes a primeira resposta dava conta de outra perguntas. As ideias de Consciência Negra remetem à transformação e engajamento; por um ponto de vista, e como a fenômeno superficial e insuficiente, por outro. A imagem de impotência produzida pela ideia de que o

racismo está arraigado na cultura é contraposta pela contra-ideologia estabelecida no discurso que reconhece a injustiça, mas desafia o estabelecido:

Eu comecei numa escola de ensino fundamental, de origem alemã – em Rancho Queimado. Naquele ano não teve [celebrações do dia 20 de novembro]. Então, realmente, foi ali no Irmã Maria Teresa. Mas não foi de agora, já vinha de tempo. Eu cheguei e abracei a causa (Entrevista 1).

(...) a sala de aula é um espaço de discussão, é um espaço de reflexão, se a gente não trabalhar esses temas em sala de aula, não discuti-los, nossa, aí é mais difícil ainda, eu acho que é essencial trazer para a sala de aula, a lei está aí, precisa ser trabalhada, e é uma obrigação minha como professora e enquanto cidadã, é o meu papel. Eu tenho obrigação de trazer essa discussão para sala de aula (Entrevista 2).

O grande problema (e aí eu converso muito com meu irmão sobre isso) é que a gente com toda essa questão já sofre, principalmente na questão do trabalho, numa chefia etc. Agora, imagine uma pessoa mais carente, a quantidade de preconceito e discriminação que ela sofre. E é por essas pessoas que a gente precisa estar lutando (Entrevista 3).

Eu penso que aqui, vamos falar pelo impacto aqui na Região Sul, a gente está bem longe de ser um local que não é racista. Estamos aqui no olho do furacão. Ele ainda é insignificante. Acendeu o fogo e depois apaga daqui a pouco? Não deu em nada, não faz o movimento que realmente que some. Não há uma crescente, uma mudança.(...) (Entrevista 4)

Temos um ponto de inflexão sobre o credo da democracia racial – nenhuma das entrevistas nega o racismo. No entanto, há nuances que merecem ser analisadas. Percebemos aquelas que enfatizaram as noções de cidadania no termo “obrigação cidadã” (Entrevista 2); a noção de igualdade nos termos “abraçar a causa” (Entrevista 1) e “lutar pelos que sofrem discriminação” (Entrevista 3).

O conceito de identidade nacional é problematizado pela entrevista 4, sendo a mais cética das visões sobre a Lei 10.639/03. Ela empregou o termo “olho do furacão” (entrevista 4) para se referir ao fato de que a região sul supera o número de células neonazista a nível nacional³¹. Para essa entrevistada, mesmo não vendo eficácia da Lei nº 10.639/03, a contra-hegemonia se faz presente em seu discurso quando diz “Não há uma crescente, uma

³¹ **Loja que vende artefatos nazistas em SC será investigada pelo MP.** NSCTOTAL. Disponível em <https://www.nsctotal.com.br/columnistas/dagmara-spautz/loja-que-vende-artefatos-nazistas-em-sc-sera-investigada-pelo-mp> Acesso 09 set 2021.

mudança” (Entrevista 4), pois ainda que reconheça o *status quo* como dominante, ela sinaliza que uma mudança é necessária, ainda que não tenha sido alcançada³².

O termo “acendeu o fogo e depois apaga” (Entrevista 4) remete ao conceito de inércia institucional que analisamos no item 1.2 – a descontinuidade das Ações da Consciência Negra e sua circunscrição apenas às celebrações do 20 de novembro (SILVEIRA, 2009) sem a criação de uma memória institucional e uma diálogo avaliativo com a Secretaria de Educação.

4.1.3 Imposição ou implementação?

Se para parte dos professores a formação cidadã é intrínseca à implementação da Lei Federal nº 10.639/03, isso constrata com a ausência de formação inicial e continuada. O desamparo aos professores da rede de ensino estadual é outro ponto destacado por todas as entrevista. Pelas falas abaixo, percebemos ao mesmo tempo uma burocratização e um silêncio institucional sobre a implementação da Lei.

Simplesmente cobram. Tem que sair um relatório de como foi, apresentação, algumas coisas como a escola mesmo tem que tirar foto para mandar. Havia uma cobrança, mas nos preparar, mandar uma pessoa para conversar conosco – não. Só cobrança. Na cabeça deles, no entendimento do governo de cima pra baixo, tem que mostrar serviço, tem que demonstrar que está sendo cumprida a lei, mas no fundo, eles acreditam que “eles são formados, eles tem que dar conta do recado”. Mas não é assim (Entrevista 1)

Pra mim não foi oferecido nada. Estou falando particular. Não me lembro, aliás, faz muito tempo que o Estado não oferece um curso legal, interessante. Porque nem nos dispensar das aulas eles dispensam. É uma realidade: tem lá a obrigatoriedade de trabalhar essa temática, mas eu acho que o Estado, a secretaria de educação não ajuda muito não. Ela deixa mais ao encargo da escola e cada professor que se vire (Entrevista 2).

Na minha opinião, ela não é incentivada, ela vem como uma lei que não é aplicada. Ela não tem uma força de lei. E no final das contas fica dessa maneira. Ao meu modo de ver, ela não é efetiva em nenhuma escola da rede pública estadual (Entrevista 4).

³² Durante a banca de avaliação desse trabalho, a professora Alexandra citou o livro “A África está em nós”. Bibliografia esta que não pude ter acesso. No entanto, continua a professora, o livro traz uma tabela com as legislações aplicadas em Santa Catarina sobre temática racial e aponta Florianópolis como pioneira no Estado de implementação legislativa.

A capacitação e formação continuada são itens indispensáveis para que o pensamento contra-hegemônico da Consciência Negra possa desafiar os “preconceitos enraizados” (Entrevista 3). Essa ausência de formação continuada na trajetória dos docentes produz a sensação de que a Lei 10.639/03 aparece como imposição e não como um projeto de implementação.

O entrevistado número 3 integrou o Núcleo de Estudos Negros (NEN) e participou ativamente de mobilizações pela igualdade racial, a “Marcha Zumbi 300” e anteriormente participou das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB). Em sua fala, levanta a necessidade de reuniões e de discussões para alterar o livro didático – única das entrevistas a ressaltar esse aspecto:

Eu nem sei se na própria SED tem um núcleo, dentro do estado ou na região da grande Florianópolis de professores, de estudantes para gente estar se reunindo e discutindo essas coisas e aí no caso nós mesmos montando um livro didático (Entrevista 3).

A Secretaria de Educação possui um papel-chave na implementação, na próxima seção analisamos as insuficiências produzidas por uma não-diretividade à implementação da Lei 10.639/03. Ao mesmo tempo, esse fato reforça de que os “Arautos” produzem as celebrações do dia da Consciência Negra mesmo sem o engajamento das demais instituições que fazem parte do sistema escolar. Nossa próxima seção problematiza quais são os objetivos da lei em sua relação com os objetivos expressos pelas entrevistas.

4.1.4 Horizontes fixos e móveis

A relação escola-comunidade escolar foi outro critério que guiou o roteiro das entrevistas. Ao debatermos as ideias de Gramsci e Althusser, estabelecemos que a Escola não é o mesmo do que o sistema escolar (CASSIN, 2002) chegando Gramsci a não se limitar à “escola”, mas sim à educação (SCHLESENER, 2016). Um dos desafios da educação é lidar com as diferenças e as pluralidades de valores, concepções de mundo, formação familiar etc. Para além de apenas uma temática racial, a escola se depara com uma cultura que padroniza pensamentos e comportamentos:

(..) um filho dessas pessoas assiste uma palestra bacana, com citação, exemplo, dizendo que os seres humanos são iguais, com muita cultura, com muita riqueza, muito conhecimento a se desfrutar dos africanos, dos indígenas, dos aborígenes. Todo mundo passa conhecimento, é só querer aprender com o outro. Mas aí chega em

casa e vê um pai falando piadinha de racismo, preconceito, ou mesmo não só o falar, mas a prática, o ato. (Entrevista 1)

Quando a gente começa a discutir essas questões em sala de aula e a gente traz pessoas que tem uma bagagem de conhecimento grande, que os alunos podem escutar e interiorizar aquelas ideias, eu acho que automaticamente eles vão repensando também as suas próprias ideias. E isso traz mudança. (Entrevista 2)

(...) os alunos são muito bons, não só em relação à questão negra, mas trabalhamos muito o respeito ao outro, às diferenças. É difícil acontecer essas questões de bullying, quando acontece, já vamos pra cima, explicando pros alunos que não deve fazer isso. (Entrevista 3)

A gente quer que os alunos pensem diferente, mas sempre propomos a mesma coisa: “a semana do tal ou o dia do índio”. Como se fosse um dia a ser comemorado e tá tudo certo. E não está, não é discutido, não é falado. Aqui no Maria Teresa que já contribuiu, se tem aquele momento de debate que surge dúvidas dos alunos, um momento significativo, depois ele morre. Ele é deixado para aquela semana. Então aquela semana tem um burburinho, tem um auê, se fala. Tenta-se argumentar algumas questões e depois some (Entrevista 4).

Um aspecto levantado pelas entrevistas, mas não contemplado pela Lei 10.639/03 é a relação escola-comunidade escolar, em especial, o papel dos pais. Se numa das falas anteriores já tivemos esse aspecto ressaltado, a não presença dos pais é um dos temas que consideraremos para nossos apontamentos conclusivos.

(...) Da escola sempre teve apoio, quanto a comunidade, a comunidade está todo mundo na correria – tá todo mundo acelerado, (...), então muitos não tem tempo de ir na escola (...) Então, penso que devemos criar uma fórmula para abrir a escola para comunidade. Porque a sociedade está distante da escola e é isso que o governo quer, que as elites querem. (Entrevista 1).

(...) os pais não se envolvem muito com a escola pública no Ensino médio. Nem quanto há a questão da família na escola eles participam (Entrevista 3).

O que faz esse jovens [negros] não virem para a escola? Estão onde? Em qual escola? Eles não veem, eles não estão em uma escola que tenha predominantemente negros. E quanto você vai fazer esse evento da Consciência Negra, ele afeta muito pouco, porque o público não está presente, ele não faz parte do discurso, ele não faz parte do diálogo, você vai falar para quem não se interessa. É um branco falando pra branco, uma coisa que meio farsinha do politicamente correto. Mas é claro: pode modificar as ideias de algumas coisas.

Pode fazer ela entender coisas que ela não entende. Mas não efetiva o discurso (Entrevista 4)

Se juntarmos os três depoimentos acima, diríamos que a ausência dos pais na escola dificulta o impacto de uma “efetivação do discurso” (Entrevista 4) da Cultura de Consciência Negra. No entanto, devemos ressaltar que o público-alvo da Lei 10.639/03 são todos os estudantes do ensino médio das redes pública e privada e não a população negra ou os pais dos estudantes no geral.

Outro ponto a ser mencionado é a ausência de educadores negros como um impeditivo para a educação das relações étnico-raciais. A matriz curricular é a diversidade (BRASIL, 2004); dessa forma, uma educadora branca possui a legitimidade frente a sua comunidade escolar que o movimento negro não possui, por exemplo, em ambientes demograficamente brancos, muito recorrente na região sul do Brasil. A luta antirracista não é “um problema dos negros”, mas do Estado brasileiro e da sociedade.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS

O conceito de ideologia desenvolveu-se autonomamente ao conceito de classe. Sendo, neste caso, empregado por Steve Biko ao formar o conceito de Consciência Negra como associação entre consciência de si separada da do opressor. Diferente da luta do movimento social negro, a escola pública abre seus próprios caminhos pela produção de uma identidade que não é a mesma produzida pela militância negra em educação (ou seja, uma maneira própria de conduzir os eventos do dia da Consciência Negra). Pereira (2005; 2013) deu a essas produções o termo *Cultura de Consciência Negra*.

Os limites dessa Cultura estão em que a estrutura prévia (horários, demandas, conteúdo e ideologia racial) possui alcance limitado para seus eventos de capacitação. No dia 06 de agosto de 2021, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da ALESC realizou uma audiência pública³³ para discutir a implementação das Leis Federal nº 10.639/03 e Federal nº 11.645/08. Nessa oportunidade, a Secretaria de Educação pode se posicionar. Ela elencou 3 ações concretas que produziu para lidar com o tema: 1. confecção de material pedagógico³⁴, 2.

³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LOsrP1EZuZ8&t=1944s>. Acesso 9 set 2021. Durante a banca, o professor Elison nos informou que o governo do Estado montou junto ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Santa Catarina (Neab/UDESC) uma proposta de formação continuada, chamando especialistas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da temática indígena, contemplando a Lei nº 11.645/08.

³⁴ Disponíveis nos endereços <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014> e <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/5247-caderno-pedagogico-educacao-e-diversidade>. Acesso 9 set 2021.

acordo de cooperação técnico-científica com a UDESC e 3. Formação Continuada para todos os profissionais da Escola, não somente aos professores. No entanto, nenhum cronograma ou plano de orçamento foi apresentado.

As potencialidades reconhecidas pelos educadores em suas entrevistas surgem à medida em que novas atividades são incorporadas, dando uma nova dinâmica ao contexto escolar. Essa dinâmica ocorre ao “sair da sala de aula” (Entrevista 2) - ou seja, uma quebra no cotidiano escolar, “um auê” (Entrevista 4) e uma aproximação necessária entre escola e o movimento negro educador³⁵.

Podemos entender pelas entrevistas que o conceito de justiça social está ligado à liberdade: “Pessoas que acham que precisa disso para manter o controle” (Entrevista 1); à inserção na sociedade civil: “obrigação minha como professora e enquanto cidadã” (Entrevista 2); e também na participação civil igualitária: “E é por essas pessoas que a gente precisa estar lutando” (Entrevista 3). Assim como se reconhece que o interesse é uma construção social histórica: “você vai falar para quem não se interessa” (Entrevista 4), na qual a rejeição ao debate racial contribui para manutenção do *status quo*.

Pelas falas dos entrevistados, a igualdade é captada ao entendermos que, apesar de uma formalização jurídica – todos são iguais perante a lei -, ela não é uma condição garantida, mas uma luta educacional e cívica, pois todas as falas remetem à percepção das diferenças e de como, numa sociedade complexa, a escola é uma das possíveis visões que contribui para a formação da consciência dos estudantes. Assim como, mesmo sendo uma escola na periferia de uma cidade da Grande Florianópolis, possui como características uma estética branca (Entrevista 4), não associada à exclusão social. Importante averiguação sobre como opera uma ideologia racial sobre a estigmatização das periferias brasileiras.

No quesito “identidade nacional”, entendemos que, de um lado a concepção mais culturalista (o mito das três raças formadoras do Brasil) aparece paralela a uma ideia de nova identidade, no sentido de estar em construção – uma vez que essa identidade comportaria a igualdade em seu fundamento, igualdade essa que não se materializa na realidade observável pelos docentes sem luta, sem mudança e sem desejo de vitória. Nesse ponto, ideologia e contra-ideologia partem do mesmo ponto, sua diferença está no reconhecimento das soluções.

³⁵ O sentido histórico de Movimento Negro é dado por Domingues (2009). Contudo, o sentido político-pedagógico é dado por Gomes (2017, p. 135): “a pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação”.

Dito isso, devemos nos perguntar: *há uma Cultura de Consciência Negra* na escola? Respondemos afirmativamente, se imaginarmos que, ainda por um período de tempo determinado, há questionamento das hierarquias raciais na escola.

Nossas conclusões devem apontar para a recapitulação da hipótese e objetivos, apontar os limites da pesquisa e ponderar as perguntas de pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender as disputas ideológicas em torno da implementação da Lei nº10.639/03. Para tanto, recapitulamos a discussão sobre ideologia no âmbito das Ciências Sociais a qual, apesar de ter sido amplamente utilizada no conceito de luta de classes (CHAUI, 1980; JESUS, 1985; HALL, 2019a), foi rediscutida no plano dos estudos culturais (HALL, 2019b) e também da sociologia (BOURDIEU, 2007; LÖWY, 2010, MUNANGA, 1999) e em perspectiva decolonial³⁶ (GOMES, 2017), assim derivando as noções de hegemonia/ideologia racial e contra-hegemonia. Sob tais perspectivas foi possível reconhecer que no plano da ação governamental e para a implementação da política pública, a inércia institucional é o primeiro obstáculo.

Como o foco do trabalho foi uma escola específica, segui as pistas de Pereira (2013) sobre a hipótese era de que “Arautos” produziram uma cultura diferente da daquela da militância social negra organizada e também diferente do currículo tradicional-eurocentrado. Esses Arautos se refletiriam em professoras e professores, que necessariamente não são negros e nem possuem vínculo com o movimento social negro. No entanto, ao realizarem as celebrações do Dia da Consciência Negra, produziram uma contra-ideologia racial. Para tanto, abordei literatura acadêmica sobre quais os critérios para avaliar a implementação (GOMES; JESUS, 2013). Para problematizar sociologicamente, incluí nesse trabalho o debate sobre identidade nacional, igualdade e justiça sob perspectiva da luta do movimento negro organizado – o que ensejou o Dia da Consciência Negra.

Dessa forma, os efeitos da ideologia e contra-ideologia racial vieram das noções de identidade nacional, justiça e igualdade das entrevistas dos docentes que se envolvem com os eventos contrastando, por sua vez, com professoras e professores que não possuem vínculo com a realização das atividades. Não significa que aqueles que não participavam da organização e execução do 20 de novembro possuem uma ideologia alinhada ao *status quo*, enquanto aqueles que participam da implementação seriam dotados de atitude revolucionária. Tratou-se de entender as contradições de uma realidade plural, sujeita à múltiplos projetos, mas de que o tensionamento racial é dialético – promoção e oposição caminham lado a lado.

³⁶ “O conceito de decolonialidade surge como uma **proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno**, principalmente através dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade) compostos por estudiosos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo”. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/> Acesso: 20 de mar 2022.

Há limites metodológicos no trabalho: o contexto de pandemia não permitiu, por exemplo, observação participante, conversas informais – poderosas ferramentas que a etnografia oportuniza ao pesquisador. Dessa forma, o número de entrevistas não é estatisticamente representativo para assumir-se científico como tendência. Esse mapeamento das celebrações do dia da Consciência Negra é um dado importante para futuras pesquisas. Haja vista esses impecílios, adotamos o estudo de caso como metodologia tendo em foco uma escola da Grande Florianópolis. As entrevistas foram realizadas entre agosto e setembro de 2021 e tiveram por norte o roteiro pré-estruturado no Apêndice A.

Pela análise das entrevistas, as disputas político-ideológicas tocam o reconhecimento do racismo como estrutura presente na sociedade e na escola. Contudo, há alternâncias de posicionamentos quanto ao peso desse fato. Abaixo, listamos 4 características das disputas político-ideológicas que envolvem a implementação da Lei Federal nº10.639/03.

a) Ambiguidade entre imposição e implementação. O alcance das políticas públicas, ações e parcerias feitas pelo Governo Estadual ainda se mantem muito tímidas frente a demanda de capacitação das professoras e professores para que haja uma efetiva implementação da Lei Federal nº 10.639/03. Enquanto não houver contra-partida institucional, a Lei é vista com ambiguidade, como uma imposição.

b) A ideia de identidade nacional x identidade racial. O item “identidade nacional” aparece no projeto político-pedagógico da escola, mas concentra-se apenas na disciplina de História e foi debatida na entrevista de um dos professores dessa disciplina. Parte de sua formação acadêmica em História e Cultura afro-brasileira veio do saber produzido pelo NEAB-UDESC, instituição que firmou acordo de cooperação técnico-pedagógica com a Secretaria de Educação. Outra chave de compreensão da igualdade é pelo conceito de cidadania: no caso, a visão de que a educação, retomando o sentido amplo gramsciano, é feita também para fora da escola, não são apenas matérias sendo ensinadas, mas um valor republicano sendo transmitido. Por outro lado, há o reconhecimento de que a identidade político-ideológica da hegemonia branca é mobilizada: “O sul está longe de não ser racista” (Entrevista 4).

c) Construção de memória institucional sobre os eventos e alianças. Todos os entrevistados registraram uma alteração temporária no cotidiano escolar. Alteração temporária, mas memória permanente, pois há a produção de um relatório por parte da escola para a Secretaria de Educação. Além disso, há a possibilidade do movimento negro formar parcerias com os docentes. A ideia de uma data específica, o 20 de novembro, abre possibilidade de aliança entre magistério progressista e movimentos sociais;

d) A hegemonia branca refrata as tentativas de mudanças enquanto a contra-ideologia refrata o racismo. Considerado como mais um dos preconceitos (*bullying*), há também espaço para uma educação para a diversidade, na qual não apenas as diferenças raciais sejam respeitadas, mas também uma visão mais ampla sobre preconceito e discriminação.

Finalizamos por sugerir estudos futuros que 1) mapeiem as iniciativas e experiências de implementação por parte dos educadores nas demais escolas da rede pública e privada; 2) Que pesquise o papel dos NEAB's na formação inicial e continuada para os docentes e 3) Que investigue a formação e manutenção de alianças entre magistério da educação básica e movimento social negro.

Essa pesquisa significou para mim a etapa derradeira da minha formação docente. A tentativa de retribuição de *uma dívida impagável* para com a educação pública que me formou. Entender os meandros da lei, me aprofundar nos estudos sobre ideologia em seu aspecto racial, empreender entrevistas com professores da rede pública compreendendo as arguras e delícias da sala de aula foram atividades que somente consegui graças à minha “desistência” da licenciatura em 2010. Uma espécie de mal que veio para bem. Ainda assim, a experiência de terminar mais uma pesquisa me aponta que mais precisa ser feito, de que o desafio da educação emancipadora é constante e fico feliz de saber que nós, professoras e professores de Ciências Sociais, temos fôlego para isso.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fragmentos do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre a cultura no Brasil. In: NUSSBAUMER, Gisele M (org). **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares** (Coleção CULT). EDUFBA: Salvador, 2007. p. 13-23. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/139/4/Teorias%20e%20politicadas%20da%20cultura.pdf>. Acesso 11 set 2021.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei Federal nº 10.639/2003** - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *PRÓ-POSIÇÕES* (UNICAMP. ONLINE), v. 28, p. 55-80, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>> acesso 12 fev 2021
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ALVEZ, José Augusto. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Rev. Bras. Polít. Int.* 45 (2): 198-223 [2002].
- AMBROSIO, Alessandra Cristiane. **A influência da cooperação internacional nos avanços do combate à desigualdade racial**' 01/08/2011 122 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen do Araújo. Chuvas de Verão. “Antagonismo em Equilíbrio” em Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre. In: BOTELHO, André e SCHWARCZ, Lilia (orgs). **Um enigma chamado Brasil**. São Paulo: companhia das Letras, 2009.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onde Negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Tradução: Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.
- BORBA, Julian. **Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns apontamentos sobre o caso brasileiro**. *Opinião Pública* (UNICAMP), Campinas, v. 11, n.n.1, mar., p. 147-168, 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/op/v11n1/23698.pdf>> Acesso 12 fev. 2021
- BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do Mundo**. 7ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Prefácio: sobre as artimanhas da razão imperialista. In. BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Federal nº 1331, de 1983**, Dispõe sobre Ação Compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, §1º da Constituição da República. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0o7nsg6xva79u6gowunrxdu7u11574052.node0?codteor=1167638&filename=Dossie+-PL+1332/1983.

Acesso em: 18 abr 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências**. 1995. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/DNN/Anterior_a_2000/1995/Dnn3531.htm#textoimp_ressao Acesso 6 abr 2021

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRUNETTA, Antonio A. Considerações Metodológicas sobre o Trabalho de Campo em Instituições Policiais Militares. **Sociologia Plurais**. Federal nº especial 1. out. 2012. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64804>. Acesso 23 jul 2021.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O GRUPO PALMARES (1971-1978): UM MOVIMENTO NEGRO DE SUBVERSÃO E RESISTÊNCIA PELA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ESPAÇO SOCIAL E SIMBÓLICO**. Dissertação (Mestrado em História). 2006. 196f. Programa de Pós-Graduação em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. Tese (Doutorado em Educação). 2002. 154f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 2002.

CHAUÍ, Marilene. **O que é ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CRUZ, Leonardo Borges da. **O pioneirismo de Alberto Guerreiro Ramos nos estudos sobre hierarquias raciais: a gênese de uma formação discursiva pós-colonial**. Tese (Doutorado em Sociologia). 24/10/2015. 173f. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

DURANS, Claudicéa Alves. **Particularidades da questão negra no Brasil e seus desdobramentos nas interpretações e políticas focalizadas de raça e classe**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). 19/6/2019. 208f. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2019.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma praxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes (org). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. **Cumpra-se a lei: o Ministério Público e os paradoxos da lei de ensino de história e cultura afro-brasileira - lei Federal nº 10.639/03.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). 2010. 100f. Programa de Pós-Graduação de Sociologia e Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes (org). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03.** João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ed. Brasília: MEC, 2005, v., p. 143-154.

GOMES, Nilma L.; JESUS, Rodrigo E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017;

HALL, Stuart. **Essencial Essays: foundations of Cultural Studies.** Edited by David Morley. Vol.1. London: Duke University Press, 2019a.

HALL, Stuart. **Essencial Essays: Identity and Diaspora.** Edited by David Morley. Vol.2. London: Duke University Press, 2019b.

JESUS, Antonio Tavares de. **A educação com hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.** 1985. 183f. Dissertação (mestrado em Filosofia e História da Educação). Departamento de Filosofia e História, Universidade de Campinas, 1985.

LEITÃO, Leonardo Rafael Santos. **Oportunidades políticas e repertórios de ação: o movimento negro e a luta de combate à discriminação racial no Brasil'** 01/10/2012 152 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67503/000873286.pdf?sequence=1..> Acesso: 20/mar

LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010

LYNCH, 2015. Teoria Pós-colonial e pensamento brasileiro na obra de Guerreiro Ramos: o pensamento sociológico (1953-1955). **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 27-45, jan/abr. 2015

MARTINS, Davi Silvestre. **A Lei Federal nº 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação). 30/11/2010. 142f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de BioCiências. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ed. Brasília: MEC, 2005, v., p. 143-154.

NASCIMENTO, Abdias. **O Negro Revoltado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NERI, Christiane Soares Carneiro. **Identidade negra e reconhecimento: interrogando a Lei Federal nº 10.639/03 nas Escolas do Município de João Pessoa**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

NOGUEIRA, João C.; PASSOS, Joana C. Dos; SILVA, Vânia B.M.da. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Ateliende, 2010

OLIVEIRA, Paulo Edsion de. **O sistema de classificação de cor e raça do Estado brasileiro na formação da identidade afro-brasileira**. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). 2017. 117f. Orientadora: Profª Dra. Teresinha Bernardo. Pontífica. Universidade Católica de São Paulo, 2017. São Paulo, 2017.

ONASAYO, Claudemir F.P. **Fatores obstaculizadores na implementação da Lei Federal nº 10.639/03 de história e cultura afrobrasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré-pr**. Dissertação (Mestrado em Educação). 26/06/2008. 184f. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para Além do racismo e do antirracismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira**. Itajaí: Casa Aberta, 2013.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In. ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RODRIGUES, Cristiano. **Afro-latinos em movimento: protesto negro e ativismo institucional no Brasil e na Colômbia**. Curitiba: Appris, 2020.

SAAD, Luísa Gonçalves. **“Fumo de negro”**: a criminalização da maconha no Brasil (c. 1890-1932). 2013. 139 f. Dissertação (mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2013.

SANTA CATARINA. SED. EEB IRMÃ MARIA TERESA. **Pesquisa Institucional 2018**. Disponível em <https://eebimt.com.br/docs/pesquisa2018.pdf>. Acesso 20 jul 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MEC. SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 21-38.

SANTOS, Mirtes Aparecida dos. **“PÓS-DURBAN”**: A IMPORTÂNCIA DA CONFERÊNCIA MUNDIAL DE DURBAN PARA O COMBATE AO RACISMO NO BRASIL (2001-2014). 27/06/2019. 63f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito. Faculdade de Direito. Universidade Federal Fluminense. 2019.

SANTOS, Shyrlene Bezerra dos. **Implementação da lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do instituto federal de Santa Catarina – IFSC – Campus Florianópolis (2004-2018)**: perspectivas docentes sobre o racismo institucional. 16/03/2021. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>. Acesso 20 de jun 2021

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nina Rodrigues: um radical do pessimismo. In: BOTELHO, André e SCHWARCZ, Lilia (orgs). **Um enigma chamado Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242.

SIERRA, Vania Morales. Guerreiro Ramos e a Descolonização do Pensamento Negro. In: **XXX Congresso Alas**, 2015, Costa Rica. Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las ciencias sociales, 2015.

SILVA FERREIRA, Cátia R. da. **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**: um estudo de caso acerca da atuação dos gestores na organização do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). 2013. 42f. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 2013

SILVEIRA, Marta I.C.M da. **O movimento social negro da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para implementação da Lei Federal 10.639/03** - O Caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. 31/08/2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2009

SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil**: mídia, iliberalismo e finanças. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação etnicorracial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Monica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. (Org.). **Relações etnicorraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei Federal nº 10.639. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet/ Faperj, 2011, v. 1, p. 76-101.

TELLES, Edward. As fundações norte-americanas e o debate racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, no 1, 2002, pp. 141-165.

WAGLEY, Charles (ed). **Race and Class in Rural Brazil**. New York: Columbia University Press, 1952.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Perfil do/a entrevistado/a

- a. Idade
- b. Tempo de atuação docente (geral e na escola atual)
- c. Formação inicial
- d. Formação específica em relação à Lei 10.639/2003
- e. Participação em movimentos sociais

2. O Dia da Consciência Negra na escola

- a. Algum episódio envolvendo o Dia da Consciência Negra que marcou a sua experiência como professor?
- b. Como costuma ser planejado o Dia da Consciência Negra nas escolas em que você atuou?
- c. Esse planejamento é diferente em relação a escola em que você leciona atualmente?
- d. Como você avalia o incentivo por parte da gestão e o engajamento da comunidade escolar?
- e. Você acredita que houve mudanças no cotidiano escolar em razão desses eventos?

3. Implementação da política

- a. A secretaria Estadual em algum momento ofertou cursos/palestras ou algum apoio técnico logístico para a lidar com a Lei 10.639/2003?
- b. Houve algum empecilho apresentado por parte da comunidade escolar ou de órgãos públicos quanto à realização de atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra?

4. A Lei 10.639/2003

- a. Na sua visão, qual a contribuição efetiva da Lei 10.639/2003 para a formação dos estudantes?
- b. A implementação da lei 10.639/2003 altera as noções de igualdade, justiça e identidade no ambiente escolar?
- c. Você percebeu alguma mudança nas relações cotidianas na escola em razão da celebração do Dia da Consciência Negra? Quais?
- d. Você acredita que a História e Cultura Afro-brasileira, como parte do currículo escolar, coincide com uma luta por inclusão social?

ANEXOS –

ANEXO A – Programação Semana da Consciência Negra na EEB Irmã Teresa, 2018

Programação:

		SEGUNDA 19/11	TERÇA 20/11	QUARTA 21/11
TURNO	TEMÁTICA	Historia da África	Resistência Negra à escravidão	Luta pelos direitos civis
MANHA	1º HORÁRIO	CERIMÔNIA DE ABERTURA Direção e Professores EEB Irmã Teresa	Apresentação grupo capoeira Mestre Naja	Corpo Negro Daniel Machado
	2º HORÁRIO	Racismo e antirracismo Lucas Ferreira	Mulheres Negras Protagonistas na Literatura Professora Cláudio	
TARDE	1º HORÁRIO	Arte e cultura afrodiáspórica Adriana Feitosa	Arte e cultura afrodiáspórica Suelen Ferreira	Historia do Haiti Fedler Charles
	2º HORÁRIO	Racismo e Babaric Jaque	Apresentação grupo capoeira Mestre Naja	Historia do Haiti Fedler Charles
NOITE	1º HORÁRIO	Cinedebate Professor Fabio	Heranças de matrizes africanas e manutenção do poder através da memória Felipe	Apresentação de Trabalhos Alunos EEB Irmã Teresa
	2º HORÁRIO		Apresentação grupo capoeira Mestre Naja	CERIMÔNIA DE ENCERRAMENTO

ANEXO B – Programação Semana da Consciência Negra na EEB Irmã Teresa, 2019

PROGRAMAÇÃO:

Dia 18:	Manhã:	Cerimônia de abertura
		Antirracismo – o <i>front</i> negro: Lucas Ferreira
	Tarde:	Roda de conversa “Vivência da mulher negra”: Letícia
		Sarau Vozes Negras: Jeff
	Noite	Antirracismo – o <i>front</i> negro: Lucas Ferreira
		Rosane Francisca Nunes da Silva e Cia do Fuxico – árvore genealógica! De onde eu vim? Quem eu sou? Para onde eu vou?
Dia 19:	Manhã:	Izzy e Rafael (Juventude MNU)
		Apresentação Mestre Naja e grupo de Capoeira
	Tarde:	Mulheres Negras na literatura: Professora Clarice
		Apresentação Mestre Naja e grupo de Capoeira
	Noite:	Uia cá – Criar o dia da consciência negra na Guiné Bissau é um absurdo?
		Música como a arte da realidade e uma melodia de protesto: Daniel da Conceição
Dia 20:	Manhã:	Apresentação Mestre Naja e grupo de Capoeira
		Cine debate: o menino que descobriu o vento
	Tarde:	Negros famosos: Charles Fedler
	Noite:	Apresentações de trabalhos
		Cerimônia de encerramento