

Formação para uma educação antirracista

A construção de um compromisso para uma educação antirracista: entre o político e o hipnótico

Building a commitment to anti-racist education: between the political and the hypnotic

Liliane Souza dos Anjos

Resumo: Este trabalho propõe uma via discursiva para compreender a Lei 10.639/03, instrumento legal que obriga o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. O artigo defende que, pela lei em questão, o Estado empenha-se na construção de uma promessa discursiva (Anjos, 2021), ou seja, um compromisso para a educação antirracista produzido em condições materiais próprias. Desse modo, como uma promessa inscrita historicamente, é possível observar, por um lado, seu jogo hipnótico, no qual os sujeitos acham-se atados a amarras performativas e, por outro, a divisão de sentidos ligada a esse compromisso. Para evidenciar esse funcionamento, o trabalho analisa uma notícia a respeito da professora Sabrina Luz, denunciada pelo pai de um de seus alunos por realizar em sala de aula atividades voltadas às determinações da lei em questão. Agenciando os ditos, a promessa em voga enlaça os sujeitos, fazendo-os esquecerem-se das condições materiais que permitem ao Estado ocupar-se em determinar legalmente a inclusão da cultura negra no conteúdo escolar.

Palavras-chave: educação antirracista; análise de discurso; promessa; performance.

Abstract: This work proposes a discursive way to understand Law 10.639/03, a legal instrument that requires Afro-Brazilian History and Culture teaching in primary and secondary educational establishments. The article argues that, through the law in question, the State is committed to building a discursive promise (Anjos, 2021), in other words, a commitment to anti-racist education produced in its own material conditions. In this way, as a historically inscribed promised, it is possible to observe, on the one hand, its hypnotic game, in which the subjects find themselves tied to performative ties and, on the other hand, the division of means linked to this commitment. To highlight this functioning, the work analyzes a news about teacher Sabrina Luz, who was reported by the father of one of her students for carrying out activities in the classroom that were aimed at the provisions of this same law. By implementing the sayings, the current promise ensnares subjects, making them forget about the material conditions that allow the State to legally determine the inclusion of black culture in school content.

Keywords: anti-racist education; discourse analysis; promise; performance.

Introdução

O antirracismo tem sido tema de um importante debate no âmbito da educação em diferentes países (Dei, 1996; Troyna e Selman, 1991; Troyna e Carrington, 1990). No Brasil, a questão vem suscitando reflexões em torno das práticas escolares que visam à luta contra as iniquidades raciais, essas

estruturalmente encarnadas no nosso social (Almeida, 2019; Oliveira, 2021). Nesse sentido, alguns marcos legais firmam o compromisso em torno de uma educação antirracista no Brasil, tais como a promulgação da Lei 10.639/03 que altera a Lei 9.394/1996 ao instituir a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Frequentemente encarada como uma demanda unilateral, ou seja, resumida a uma imposição legal a ser seguida por instituições de ensino voltadas à educação básica, o compromisso do Estado para a implementação de uma educação antirracista^I vê-se diante de desafios cada vez maiores, sobretudo com a crescente onda de conservadorismo no nosso país, dada a ver em manifestações cotidianas de racismo religioso^{II}, demonstrando uma colagem simplificadora entre os sentidos de cultura e religião. Não à toa, indicadores lamentáveis – entre eles, o de que 71% dos municípios negam-se a pôr em prática o que versa a Lei 10.639/03^{III} – seguem provando a necessidade de uma reflexão urgente e séria sobre a temática da educação antirracista.

Nesse sentido, o presente artigo propõe um caminho discursivo para compreender a Lei 10.639/03, um que a encare como um compromisso para a educação antirracista, ou seja, como uma promessa discursiva (Anjos, 2021). Em outras palavras, este trabalho procura descrever o modo como o Estado promove, pela formulação da lei em vigor, uma aliança equívoca em torno da educação antirracista, o que nos coloca diante de uma discussão sobre, por um lado, o caráter performático dessa aliança, a partir da construção de ilusões referenciais voltadas ao funcionamento de um engajamento alicerçado no jurídico e, por outro, as disputas de sentidos a respeito dos dizeres legais, justamente por estar atada à ordem do interdiscurso.

Com vistas a tal objetivo, o artigo sumariza o percurso teórico a respeito da noção de promessa discursiva (Anjos, 2021), retrazando os caminhos para a elaboração desse conceito e situando-os no âmbito da Análise de Discurso materialista, arcabouço teórico-metodológico teorizado a partir da década de 1960 pelo filósofo francês Michel Pêcheux ([1975] 2014, [1975] 2009) e desenvolvido na cena intelectual brasileira com base nos desdobramentos teóricos promovidos por Eni Orlandi (1995, 2012). Em seguida, investigamos o funcionamento político dessa promessa do Estado, a partir do modo como ela agencia os dizeres aparentemente opostos, ou seja, daqueles que celebram a lei e dos que a ela se opõem. Por fim, trazemos à tona o caso emblemático da professora Sabrina Luz, denunciada pelo pai de um de seus alunos por realizar em sala de aula atividades voltadas às determinações da lei em pauta.

I De acordo com Troyna e Carrington (1990) uma educação antirracista pode ser definida como uma série de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, cujo objetivo seja a promoção da igualdade racial, de forma a eliminar as discriminações na esfera individual e institucional.

II Em 2023, o número de denúncias de intolerância religiosa no Brasil foi de 1.418, um aumento de 140,3% em relação ao ano anterior. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/01/21/brasil-tem-aumento-de-denuncias-de-intolerancia-religiosa-veja-avancos-e-desafios-no-combate-ao-crime.ghtml>. Acesso em: 02 jun. 2024.

III Segundo pesquisa realizada pelo Geledés, Instituto da Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana, “sete em cada dez secretarias municipais de educação não realizaram nenhuma ação ou poucas ações para implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas”. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

2. Situando a questão da promessa no âmbito do discurso

As disputas de sentidos em torno do significante “promessa” e seus desdobramentos em outros significantes, como “compromisso” ou “engajamento”, foram pontos de observação no contexto de minha pesquisa de doutorado (Anjos, 2021), momento em que me debrucei sobre a temática da pacificação das favelas do Rio de Janeiro. Naquele contexto, meu interesse estava em compreender o funcionamento discursivo de uma aliança que se fazia inequívoca para a população e para a mídia em torno de um comprometimento estatal de estabelecimento da paz nas comunidades.

Tornou-se imperativo, a partir de então, um olhar para os saberes linguísticos em torno da “promessa” (Anjos, 2020, 2021), revisitada, em diferentes obras, como um performativo exemplar dos estudos dos atos de fala (Hare, 1964; Harrison, 1962; Schneewind, 1966). Assim, em um gesto inventariante, busquei pensar as abordagens menos ortodoxas sobre o legado do filósofo britânico John Austin^{IV} (1962) que, por sua vez, deram-me subsídio para pensar uma articulação teórica entre a Análise de Discurso materialista e as leituras diferenciadas sobre os estudos performativos (Ottoni, 1998, 2002; Rajagopalan, 1999, 2000, 2010; Pinto, 2009; Felman, 1980), ainda que comumente fossem entendidas como inconciliáveis com a AD^V. Esse diálogo improvável permitiu-me observar não somente o alcance das interações subjetivas ensejadas no compromisso de estabelecimento de paz performado pelo Estado, como também o reconhecimento de diferentes possibilidades de interpretação de seu funcionamento.

Ao dar destaque a vertentes diferenciadas dos estudos dos fenômenos pragmáticos que surgiram a partir do gesto inaugural de Austin (1962), a pesquisa tomou alguns encaminhamentos importantes. Foi possível notar as nuances de uma construção imaginária de uma aliança capaz de eclipsar qualquer problematização em torno dos sentidos de favela, qualquer uma que não a colocasse como sinônimo de violência ou de zona de guerra. Além disso, a investigação tornou possível observar as diferentes posições discursivas que entram em um jogo a partir das injunções da dita “promessa de paz”, seja na cobrança de seu cumprimento, seja na espera pelo tão sonhado objeto prometido, a paz. No trabalho em questão (Anjos, 2021), observamos o modo como a promessa de paz foi instituída juridicamente, tomando “partido no dizer, [...] enlaçando o sujeito em um imaginário de convicções” (Anjos, 2021, p. 164). Prova disso foi a notória adesão social da promessa, demonstrando toda a potência imaginária do performativo em questão.

2.1 Promessas do Estado

A incursão a Austin veio após o contato com o trabalho de Felman (1980), que unia Psicanálise, Literatura e Pragmática. Por meio dele, estive diante de uma visão diferenciada dos estudos pragmáticos, que possibilitou a compreensão de que o ato de fala “prometer” estaria atado ao sujeito, perdido na

IV Para o filósofo inglês John Austin (1962) dizer é fazer, ou seja, a linguagem tem como função realizar uma ação e não apenas constatar a realidade. Em dado momento de seu projeto teórico, Austin entende que o fenômeno da performatividade abraça a própria linguagem e não somente enunciados específicos, representados, no início de sua investigação teórica, na fórmula gramatical da primeira pessoa do modo indicativo na voz ativa (a exemplo de “eu prometo”).

V Procurei demonstrar em minha tese (AUTOR, 2021) que tal impossibilidade de conciliação responde ao modo como o legado de Austin foi percebido e perpetuado. Os estudos voltados aos atos de fala ficaram reconhecidos, equivocadamente, pela vulgata do que foi feito de algumas de suas abordagens.

inescrutabilidade de seu corpo, e que, portanto, seria impossível de ser garantido. Todo o trabalho de Felman nos conduzia a compreender que a performance da promessa atada ao corpo do sujeito revelava uma descontinuidade entre sua intenção e seu ato. Em outras palavras, a promessa, como ato de fala, possuía limitações inescapáveis por estar inexoravelmente presa ao corpo do sujeito, uma instância constitutivamente falha.

Neste ponto, bem como do ponto de vista da Análise de Discurso materialista, a existência do inconsciente põe em xeque qualquer inviolabilidade da subjetividade. E mais, em nossa perspectiva discursiva, o sujeito, situado em uma posição de não domínio sobre os sentidos (Pêcheux, [1975] 2014, [1975] 2009; Orlandi, 2012), não pode garantir os sentidos do que diz, porém diz “o que é possível ser dito, a partir das posições-sujeito que o constituem” (Lagazzi, 2011, p. 503). Aos sujeitos, então, são dadas as possibilidades de sentidos disponíveis pela língua, na história. Em sua dimensão histórica (Orlandi, 1995), os sujeitos são capturados, como diria Lagazzi (2011, p. 503), “em possibilidades que a língua nos oferece em sua relação com a história, pegos em evidências que nos identificam nas posições-sujeito que recortam os dizeres a partir das condições de produção”. Mas, e quando quem profere a promessa não é o sujeito encarnado em um corpo? O que dizer quando quem promete é uma instituição igualmente submissa ao funcionamento da língua na história? A promessa de paz, como qualquer outra promessa proferida pelo Estado, deve ser encarada à luz da história, considerada a partir de suas condições de produção, levando-se em conta sua inscrição em um social constitutivamente contraditório. Desse modo, a promessa, como uma aliança equívoca, convoca problematizações por se apresentar como uma prática de linguagem determinada social e historicamente.

Ao me debruçar sobre instrumentos legais que estabeleciam a promessa de paz, e que, igualmente, se apresentavam como ameaça por meio da violência do Estado, chamou-me atenção o modo como o discurso jurídico construía eficazmente o jogo performático de seu compromisso. Presa a uma necessidade jurídica, a promessa fundamentava-se retoricamente em um ideal de segurança para/da coletividade e morte aos inimigos do Estado. Um jogo equívoco e contraditório que pôde ser atravessado pelo trabalho de análise discursiva (Anjos, 2021, p. 165). Conforme apontei anteriormente:

Dizer que o Direito afasta a violência do debate é estar preso à lógica de uma necessidade jurídica que fundamenta retórica e moralmente a morte como justificativa à segurança de uma coletividade associada a um ideal humanista de cidadania. Apelar para seu discurso é conformar-se com a violência que vitimiza populações inteiras e movimenta a máquina genocida em curso no Brasil.

Com vistas a atravessar a potência imaginária do performativo em questão, busquei, então, pôr em escuta um funcionamento que denuncia o papel genocida do Estado, de modo a expor suas evidências:

[...] topamos com uma série de práticas fundamentalmente racistas que vão desde o suporte legal para a identificação de suspeição na abordagem policial a um processo penal em vigor que encarcera em massa a população negra. Por isso, a necessidade de trazer ao bojo do trabalho uma reflexão estrutural sobre a formação do país, uma que denunciasse o processo histórico

de destruição de vidas negras e que estivesse, invariavelmente, engajada em estudar o processo de formação das favelas do Rio de Janeiro, marcando seu passado de exclusão (Anjos, 2021, p. 165).

Trazemos à tona tais palavras por oportunizar uma compreensão do Estado a partir de uma posição discursiva específica: a de quem estabelece compromissos. No âmbito do presente artigo, voltamos a tal ponto, mas, dessa vez, por uma outra perspectiva: a do olhar para o modo como funciona o compromisso do Estado para o avanço da educação antirracista no país. Tal questão conduz à escuta de como se formula o compromisso instituído na Lei 10.639/03, observando as disputas de sentidos ali ensejadas, conflitos que lançam luz à eficácia do argumento jurídico e às implicações desse funcionamento. Tais fatores apontam para o fato de estarmos diante de uma promessa discursiva dada em condições de produção específicas, tomada como um objeto de disputas e, ao mesmo tempo, encarada como uma aliança inequívoca constantemente cobrada, lembrada e comemorada por uma parcela da sociedade.

3. Impactos do compromisso legal

A Lei 10.639/2003 versa que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. E em seus dois parágrafos, temos as seguintes diretrizes:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003)^{VI}.

É desse modo que, desde o momento em que entra em vigor, o dispositivo legal torna obrigatória a História e Cultura Afro-Brasileira no ensino, a partir da realização de um ato, uma imposição vinculada a um enunciado assinado pelo Presidente da República, aquele legalmente investido para tal feito. Faz-se necessário, porém, indicar as condições de produção deste documento legal, a partir de alguns apontamentos relacionados à sua criação. Quanto a isso, destacamos o fato de que, antes mesmo da existência da referida lei, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional), em seu Art. 26, parágrafo 4º, orientava levar em conta as “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996). Sua criação, então, fruto de pressões ao legislativo pelo movimento negro brasileiro, veio suprir lacunas deixadas nas legislações anteriores.

Depois de promulgada, uma comissão empenhou-se na tarefa de regulamentar a Lei 10.639 por

VI Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 3 abr. 2024.

meio do Parecer 003/2004, cuja relatora foi a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. No processo de regulamentação, o parecer também estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Temos, no que diz respeito à promulgação e regulamentação da Lei 10.639, uma demanda oficial operada por um registro numérico reconhecido e válido em todo o território nacional; dizeres que fazem circular um proferimento promissivo, pelo qual a posição de quem promete é constrangida a cumprir à risca o que foi prometido. Eis o que Austin (1962) chamaria de “algemas espirituais”^{VII} atadas ao falante, o que, para nós, é encarado como uma amarra imaginária do interlocutor ao compromisso assumido.

Enquanto colocam em pauta a obrigação do Estado, tais dizeres permitem, em contrapartida, a exigência moral de que tal promessa seja cumprida, como qualquer outro direito reservado aos cidadãos brasileiros. Essa relação de garantia de direitos e de deveres é parte de nossa formação social, cujo alicerce se dá no funcionamento jurídico e sua conseqüente sustentação imaginária de universalidade e a-historicidade.

No funcionamento jurídico, impõe-se uma sistematicidade asséptica com vistas a normatizar a ordem social, sem deixar de, simultaneamente, afirmar o político. Nesse sentido, Zoppi-Fontana (2002) reitera que, na análise do arquivo jurídico, o analista deve atentar-se ao modo como os sentidos hegemônicos são construídos e, ao mesmo tempo, atinar para a insistência de derivas possíveis, uma vez que é no movimento da história que a língua se inscreve. No caso em questão, o Estado, pela instância do jurídico, se apropria da temática da cultura afro-brasileira para textualizá-la a partir de um efeito de sistematicidade e de organização, sob o próprio pretexto de inclui-la no conteúdo escolar.

À inclusão da cultura negra, e da conseqüente luta histórica do povo negro, no conteúdo programático soma-se o pressuposto de seu resgate, de sua assimilação. O texto legal diz de uma necessidade de inclusão da temática do negro na formação da sociedade nacional, o que coloca não só em funcionamento um pré-construído^{VIII} de que, até então, tais temas foram ignorados, como também se sustenta no argumento de que há um todo cultural (uma cultura nacional?) sobre o qual deve ser incluída a questão afro-brasileira. Tem-se assim, um efeito de homogeneização que, conforme apontam Ferreira e Ramos (2016, p. 142), apaga as diferenças internas, o que serve como forma de legitimação do poder e como certa orientação no modo como os sujeitos se identificam. Nessa mesma direção, Nascimento (2017, p. 332) afirma que o esforço que as políticas públicas de cultura têm em “normatizar o que é cultura e de inclui-la no dia a dia dos sujeitos e em diferentes instituições (na escola, por exemplo) faz parte dos processos de identificação dos sujeitos com o espaço nacional”.

Um dos possíveis efeitos dessa homogeneização equívoca está em uma retomada estereotipada da cultura afro-brasileira no conteúdo escolar, uma que a resume a seus aspectos religiosos. A isso está

VII Para demarcar que o ato de fala “prometer” constrange o falante, registrando o seu vínculo a “algemas espirituais” (“spiritual shackle”), Austin (1962, p. 10) relembra a seguinte frase de Hipólito: “my tongue swore to, but my heart (or mind or other backstage artiste) did not”, que, em tradução livre, significa “minha língua jurou, mas meu coração (ou mente, ou um outro artista dos bastidores) não”.

VIII Para Pêcheux ([1975] 2009), o pré-construído é apresentado como um efeito no qual o que é dito antes e em outro lugar tem validade no discurso, mesmo à revelia do sujeito.

ligado o desprezo ao patrimônio cultural africano e afro-brasileiro. É o que defende Vieira (2017, p. 458-459) em seu estudo sobre a intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira:

Os ataques à cultura negra são legitimados pela crença na demonização dos cultos de origem africana, os quais possuem algum vínculo com manifestações culturais. E, podem acontecer sob duas perspectivas. Na primeira, ocorre a negação total de determinado elemento da cultura, inclusive, sendo comum a destruição do patrimônio cultural material. Na segunda, ocorre a descaracterização do elemento, em que em face da intolerância símbolos culturais e religiosos e, até mesmo as próprias religiões afro-brasileiras têm o teor religioso obscurecido, prevalecendo apenas o teor cultural. Deste modo, o candomblé, por exemplo, pode ser tomado como apenas uma “dança folclórica”, a despeito do seu cunho religioso (Vieira, 2017, p. 458-459).

Ora, tem-se aí dois movimentos de sentidos que merecem a nossa atenção. Por um lado, a lei lança luz sobre a ausência do debate em sala de aula a respeito da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; por outro, vemos o esforço de inclusão da temática negra no currículo escolar, pelo aparato jurídico, que, em circulação na sociedade estruturalmente racista, acaba por interpretar os sentidos de cultura pela chave da homogeneização e estabilização, o que, conseqüentemente, caminha em direção a uma visão estereotipada de cultura afro-brasileira, trazendo à tona o debate levantado por Vieira (2017).

Do primeiro movimento, notabiliza-se a performance do compromisso do Estado na consolidação de um marco, de um grande avanço em relação à valorização dos povos africanos no âmbito escolar, sendo celebrada pelo movimento negro e por parte da mídia como marca de um compromisso estabelecido publicamente e que, portanto, se inscreve no social como um comprometimento passível de ser cobrado. Parte desse movimento laudatório em relação à lei responde ao apelo memorial da promessa proferida pelo Estado, e do já mencionado atributo de responsabilização, ou seja, de constrangimento a cumprir com o que foi prometido. Nesse sentido, nota-se a performance jurídica inscrita socialmente através das manifestações que reconhecem o importante avanço histórico da lei, tornando a data de sua promulgação motivo de celebração.

Do segundo movimento, opera-se, contraditoriamente, uma perpetuação de sentidos pré-estabelecidos a respeito da cultura e história negra, fruto de um social notadamente racista, forjado na iniquidade racial, sentidos que nem mesmo a performance da lei pôde eclipsar. Em outras palavras, a crença na lei, marca da nossa formação social capitalista, se dá a ver na reprodução estereotipada dos elementos da cultura afro-brasileira, fruto de uma interpretação enviesada de sujeitos implicados em uma sociedade cindida social e racialmente. Essa mesma crença na lei, por sua vez, induz o sujeito a acreditar que ele pode e deve dar conta de um problema complexo, uma resolução que equivocadamente deveria ser operada na esfera individual.

A esse apelo ao jurídico vinculam-se os diferentes posicionamentos que ora expressam uma obediência cega à lei, ora expõem a não adesão do instrumento legal no seio social. Sobre esse último ponto, são notórios os casos de represália aos professores que buscam pôr em prática a orientação legal,

retaliações capazes de demonstrar que o argumento jurídico, apesar de não funcionar tão eficazmente na construção de um consenso em torno da necessidade de fazer valer a temática negra no currículo escolar, é muito útil para fazer o sujeito acreditar que o que vale mesmo é seu esforço pessoal, sua liberdade individual. A esse respeito, vale a pena deter-nos um pouco mais.

3.1 Entre a lei e os esforços pessoais

Figura 1: Matéria do jornal O Globo



Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797890>. Acesso em: 4 abr. 2024.

O caso midiático em 2018 sobre a experiência de Sabrina Luz, docente da rede municipal de Macaé, é emblemático. Ao exibir um filme sobre a cultura negra em sua aula de Geografia, voltada ao sexto ano, a professora foi denunciada na ouvidoria pelo pai de um de seus alunos. O filme em questão foi “Besouro”, longa que retrata a vida de um capoeirista brasileiro da década de 1920, Besouro Mangangá, quem liderou um levante no Recôncavo Baiano. Ainda que o teor da reclamação do pai não tenha sido revelado, Sabrina deixa claro em sua entrevista ao jornal Globo que o filme foi alvo de intolerância religiosa, já que representa orixás interagindo com o protagonista (Alfano, 2018).

A docente avalia o caso a partir das seguintes formulações:

Nossa luta é constante na defesa da escola laica e da escola como espaço da ciência. No início do ano já explico o que é escola laica e separo o espaço da religião, da casa e da família com o da ciência na escola. Todo ano sinto que está mais difícil.

Sabrina faz questão de demonstrar a seus alunos as diferenças de sentidos que a permitem trabalhar com a temática negra, diferenças colocadas à disposição de seus instrumentos pedagógicos. Nota-se a responsabilização individual, própria do sujeito de direito, que suas palavras fazem ecoar diante da necessidade de distinguir simbolicamente escola de outros espaços. Isso é possível notar no uso da primeira pessoa do singular na formulação colocada em paráfrase a seguir:

Separo o espaço da religião

Separo o espaço da escola laica e o espaço da religião

Separo [o espaço] da casa [do] da família

Separo [o espaço] da casa e da família com o da ciência na escola

Tal distinção pedagógica parece não ser compartilhada pelos pais dos alunos. Tais raias de sentido foram levadas a cabo pela professora, de um modo notadamente equívoco, como se os sentidos pudessem ser separados didaticamente, como se religião e cultura, história e religião, casa e escola pudessem ser (re) organizados a bel prazer do sujeito. Ilusão primária do funcionamento ideológico que captura Sabrina sem que ela se dê conta.

Do ponto de vista da Análise de Discurso, sabemos que nenhuma garantia de sentidos é possível, nem mesmo no contexto pedagógico, já que os sentidos são efeitos disponíveis a partir de determinações históricas. Temos, então, uma posição discursiva (Pêcheux, [1975] 2009) identificada favoravelmente a um olhar que compreende a negritude^{IX} como pauta possível em sala de aula, identificada com certos sentidos sobre escola, sobre história, sobre o social brasileiro e que, em compensação, reconhece-se como cumpridora do que a lei determina. Mas, será mesmo que a lei contribui para intensificar as fronteiras que separam cultura e religião? Ou, ainda, de que maneira o funcionamento jurídico, pelo apelo da promessa em voga, contribui para significar “a cultura negra brasileira” a partir do imperativo de sua inclusão no conteúdo programático escolar? E mais, como o sujeito se vê às voltas de tais demandas por significação?

O desabafo da docente, e de outros professores, ecoa paradoxalmente junto com as manifestações contrárias em relação ao cumprimento legal. Somam-se a isso, relatos como os ocorridos em 2024, quando uma diretora se manifesta publicamente contra a obra literária de temática negra, o “Averso da Pele”, alegando o fato de que tal obra propagava palavras de baixo calão (G1; RBS TV, 2024). De um lado ou de outro, podemos destacar um ponto em comum: o apelo humanista sobre o qual se lastreia o funcionamento jurídico, afinal, aplicando a lei em sala de aula por um esforço pessoal ou ainda, opondo-se a ela veementemente ao manifestar discordância explícita, os sujeitos parecem expressar seus “atos de vontade”, resumindo a questão a um voluntarismo imediatista. Concordar com (ou discordar de) que a escola cumpra a lei em questão, não permite ao sujeito ocupar um espaço discursivo no qual o jurídico não o alcance. Ao contrário, vemos aí o engodo da discursividade jurídica funcionar a todo vapor.

É justamente nessa ilusão de autonomia, de responsabilidade, nessa aparente subversão em nome de uma liberdade de expressão (ou liberdade religiosa?) que diferentes sujeitos se posicionam ao que versa o dispositivo legal, fazendo ver o funcionamento político do engajamento do Estado em prol de uma educação antirracista. Assim, nesse apelo humanista de decidir por si próprio o que pode ou não pode ser debatido no espaço escolar, o sujeito recorre ao imaginário de autonomia construído socialmente pela

IX Segundo Munanga (2012, p. 12) “a negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros”. Ainda segundo o autor, a negritude se refere a grupos humanos que têm fundamentalmente em comum “o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas” (MUNANGA, 2012, p. 12)

ideologia jurídica.

Sabemos que, enquanto funcionamento ideológico, o jurídico não se aparta de nossa formação social, antes a constitui de tal forma que é possível notar sua coerção nas relações entre os sujeitos a partir dos impactos da lei em debate. É por tais razões que acreditamos ser produtivo pensar a questão enquanto uma promessa discursiva, posto que, desse modo, podemos apontar para o seu jogo hipnótico, no qual os sujeitos focam nas amarras performativas (cumprir ou não cumprir, concordar ou discordar, aplicar ou não aplicar nas suas práticas pedagógicas), esquecendo as condições materiais que fazem o Estado ocupar-se em determinar legalmente a inclusão da temática negra no âmbito escolar.

Sobredeterminante nos discursos em pauta, o jurídico orienta os sentidos e impede que novos debates em torno da luta antirracista se coloquem no front. Assim, “sem que seja possível, portanto, questionar o idealismo e humanismo que sustentam esse discurso, o caminho está livre para que não se leve em conta as determinações históricas que forjaram a nossa sociedade, desconsiderando, assim, o modo de produção capitalista que a domina” (Anjos, 2021, p. 146). Ora, é sempre bom recordar que é no âmago de nossa formação social que se encontra a lógica de colonização responsável pelo extermínio da população negra. E um debate sério e engajado em se opor veementemente ao racismo não pode passar ao largo de tais perversidades.

Considerações finais

De acordo com Guimarães (1999), embora jamais tenha sido legitimado pelo Estado, o racismo brasileiro foi, e continua sendo, presença constante nas práticas sociais e nos discursos. Sendo assim, é crucial um olhar discursivo no interior da reflexão sobre a questão antirracista na educação, o que, inevitavelmente, nos leva a pensar os sentidos de assimilação da cultura negra, assim interpretados no social a partir da leitura de diferentes instrumentos legais. Ainda segundo Guimarães (1999, p. 114), “os ideais de assimilação e de integração do Estado-nação terão de ser substituídos[...] por uma política de valorização das diversas etnias e heranças culturais dos grupos sociais que hoje compõem a população de qualquer país”, um projeto que passa pela reinterpretação das diferentes heranças culturais.

Muito embora não esteja partindo de uma perspectiva discursiva, as palavras de Guimarães ressoam no arremate deste trabalho por colocar para nós a questão dos sentidos e das diferentes possibilidades de interpretação no que diz respeito às relações étnico-raciais e o conseqüente combate ao racismo. Por isso mesmo, o esforço promovido neste artigo não me parece em vão.

Neste intuito, buscamos compreender a Lei 10.639/03 como uma materialização de uma promessa discursiva (Anjos, 2021) para uma educação antirracista, um compromisso do Estado que circula nacionalmente, colocando-se entre uma performance hipnótica, observada na potência imaginária da promessa, e um funcionamento equívoco, pelo qual é possível notar a divisão de sentidos em torno do que seja cultura negra e a necessidade de sua assimilação no conteúdo escolar. Vemos, desse modo, as injunções do jurídico dadas a ver em lados aparentemente opostos (a favor ou contrário ao que versa a lei), indicando a cilada da ideologia jurídica, seja no não questionamento do idealismo e humanismo que a sustentam, seja no esquecimento das determinações históricas que forjaram o racismo em nossa sociedade.

Referências

- ALFANO, Bruno. Professora é ‘denunciada’ por pai de aluno por passar filme sobre cultura negra. **O Globo**, 19 jun. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797890>>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- AUSTIN, John Langshaw. **Howto do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- ANJOS, Liliâne Souza dos. Por uma reflexão sobre a “promessa” nos estudos performativos. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 23, n. 46, p. 51–73, 2020.
- ANJOS, Liliâne Souza dos. **O funcionamento discursivo da promessa de pacificação**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 18 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 abr. 2024.
- BRASIL tem aumento de denúncias de intolerância religiosa; veja avanços e desafios no combate ao crime. **Fantástico – G1**, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/01/21/brasil-tem-aumento-de-denuncias-de-intolerancia-religiosa-veja-avancos-e-desafios-no-combate-ao-crime.ghtml>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- DEI, George Jerry Sefa. **Anti-racism education: theory and practice**. Black Point, Nova Scotia: Fernwood, 1996.
- FELMAN, Shoshana. **Le scandale du corps parlant: Don Juan avec Austin ou la séduction en deux langues**. Paris: Seuil, 1980.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro; RAMOS, Thaís Valim. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 2, ano 2016, p. 139-154.
- G1 RS; RBS TV. Diretora de escola do RS pede censura de livro ‘O Averso da Pele’, de Jeferson Tenório; autor rebate: ‘deveríamos estar preocupados em formar leitores’. **G1**, 4 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/03/04/livro-diretora-rs-avesso-da-pele-jeferson-tenorio.ghtml>. Acesso em: 3 mai. 2024.
- GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 103-117, 1999.
- HARE, Richard. M., The Promising Game. **Revue internationale de philosophie**, Bruxelles, n. 18, p. 398-412, 1964.

HARRISON, Jonathan. Knowing and Promising. **Mind**, Oxford, v. 71, n. 284, p. 443-457, Oct. 1962.

LAGAZZI, Suzy Maria. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 497-514, dez. 2011.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: Um Racismo ao Averso? **Revista da ABPN**. V. 4, n. 8. p. 06-14, jul.– out. 2012.

NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana do. Ler a cultura hoje: a construção do consenso nas políticas culturais do Estado brasileiro. **RUA**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 311-334, 2017.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

ORLANDI, Eni P. Texto e discurso. **Organon**: Revista do instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. **D.E.L.T.A.**, [online], v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.

OTTONI, Paulo. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, [1975] 2014. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2009.

PINTO, Joana Plaza. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. **Cadernos Pagu** [on-line], n. 33, p. 117-138, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A nova pragmática**: faces e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. On Searle (on Austin) on language. **Language and Communication**, [S. l.], v. 20, p. 347-391, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Os caminhos da pragmática no Brasil. **D.E.L.T.A.** [on-line], v. 15, p. 323-338, 1999.

SCHNEEWIND, Jerome B. A note on Promising. **Philosophical Studies**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 33-35, 1966.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

TROYNA, Barry; SELMAN, Libby. **Implementing multicultural and anti-racist education in mainly white colleges**. London: Further Education Unit, 1991.

VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. **Unitas**, v. 5, n. 2, 2017, p. 394-411. Disponível em: <https://docplayer.com.br/70973710->

[A-intolerancia-religiosa-como-elemento-norteador-do-ensino-da-cultura-afro-brasileira-na-escola-1.html](#). Acesso em: 4 mai. 2024.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. **Revista Leitura**, Maceió, n. 30, p. 175-205, 2002.

Recebido em: 28 de maio de 2024
Aprovado em: 06 de novembro de 2024