

ISSN (Versão Impressa): 1519-9894

ISSN (Versão Online): 2179-2194

fragmentum

- 64 -

**LINGUAGEM, POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICA DOCENTE: 20 ANOS DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA.**

Elizete de Souza Bernardes (Instituto Federal Mato Grosso do Sul)

Gesualda Rasia (Universidade Federal do Paraná)

Mirielly Ferraça (Universidade Federal do Paraná)

Organizadores



Fragmentum / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Centro de Artes e Letras (CAL).
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFSM). Laboratório de Fontes de Estudos
e Linguagem (Laboratório Corpus). N. 1 (set. 2001)- . Santa Maria, 2001- .

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/issue/archive>
Semestral

ISSN 1519-9894 (versão impressa)

e-ISSN 2179-2194 (versão online)

N. 64 (jun./dez. 2024). "Linguagem, políticas públicas e prática docente: 20 anos das
Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino
de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.", organizado por Gesualda Rêgo
(Universidade Federal do Paraná), Mirielly Ferreira (Universidade Federal do Paraná), Eliete
Bernardes (Instituto Federal Mato Grosso do Sul)

1. Linguagem. 2. Educação. 3. Relações étnico-raciais. 4. Universidade Federal de
Santa Maria. 5. Centro de Artes e Letras.

Elaborado por: Luciano Rapelli - Bibliotecário-documentalista | CDB 10/2031

Editoria do Programa de Pós-Graduação em Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Santa Maria

Prédio 16, CE, sala 3222 – Bloco A2

Campus Universitário - Bairro Camobi

CEP 97105-900 – Santa Maria, RS – Brasil

Fones: 55 3220 8359 – 55 3220 8025

Email: ppgletras@ufsm.br

Site: www.ufsm.br/ppgletras

Fragmentum

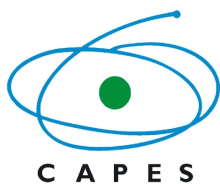
www.ufsm.br/fragmentum – fragmentum.corpus@gmail.com

Apoio

Centro de Artes e Letras - CAL/UFSM

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP/UFSM

Pró-Reitoria de Extensão – PRE/UFSM



Fragmentum

Publicação do Laboratório Corpus – Laboratório de Fontes de Estudos da Linguagem, do
Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM

ANO DA PRIMEIRA PUBLICAÇÃO

2001

POLÍTICA EDITORIAL

Fragmentum é um periódico científico publicado trimestralmente nas versões impressa (ISSN 1519-9894) e on-line (ISSN 2179-2194) e destinado a pesquisadores e estudantes em nível de pós-graduação. O periódico divulga textos produzidos por pesquisadores que desenvolvem, como escopo e/ou resultado de pesquisas, as seguintes problemáticas:

a) Na Linguística, questões enunciativas e/ou discursivas, tendo por eixo diretor o campo do saber sobre a história da produção do conhecimento linguístico, a partir da análise de instrumentos linguísticos bem como de outras textualidades alicerçadas pela História das Ideias Linguística em sua relação com a Análise de Discurso de linha francesa;

b) Na Literatura, estudos comparados que têm evidenciado a relação do texto literário não apenas com seu contexto de produção como também com outras artes, mídias, saberes e formas, aproximação esta que articula artes e conhecimentos em suas específicas cidades, demonstrando processos de leitura, compreensão, interpretação e análise envolvidos no acesso a obras de arte e à recepção de um público especializado.

Admitem-se textos em português, francês, inglês ou espanhol. Não são aceitos textos de pesquisadores que não tenham a formação mínima de doutor. Acadêmicos de doutorado podem submeter textos à avaliação, desde que em coautoria com o professor orientador.

Com periodicidade semestral, cada novo dossiê temático será organizado por dois pesquisadores e constituído de um conjunto de artigos somados a uma resenha e à divulgação, em formato de resumo, de duas teses já defendidas, que apresentem relevância para a temática em foco. Afora essa estrutura preestabelecida, *Fragmentum* se reservará o direito de publicar entrevistas e outras textualidades inéditas, de caráter artístico e ensaístico, quando convier. Originais em francês, português e espanhol deverão apresentar título, resumo e palavras-chave na língua em que foi escrito o texto e em inglês. Para originais em inglês, título, resumo e palavras-chave deverão ser apresentados em inglês e em português.

Reitor da Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Luciano Schuch

Diretor do Centro de Artes e Letras

Prof. Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras

Prof. Dr. Dionei Mathias

Coordenadora Geral do Laboratório Corpus

Profa. Dra. Verli Petri

Comitê Editorial**Comissão Editorial**

Amanda Eloina Scherer, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.

Enéias Farias Tavares, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.

Verli Petri, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.

Editora-Chefe/Editora Gerente

Amanda Eloina Scherer, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.

Editores de Língua Estrangeira

Francês – Amanda Eloina Scherer, UFSM, RS, Brasil.

Inglês – Enéias Farias Tavares, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.

Espanhol – Camila Manfio Simões, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.

Conselho Editorial

Alcides Cardoso dos Santos, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.

Ana Paula El-Jaick, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Ana Zandwais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Anne-Gaëlle Toutain, Université de Berne, Suisse.

Beatriz Maria Eckert-Hoff, Universidade do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil.

Bethania Mariani, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Caciane Souza de Medeiros, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

† Carme Regina Schons, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil.

Caroline Mallmann Schneiders, Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo/RS, Brasil.

Célia Marques Telles, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Chloé Laplantine, Laboratoire Histoire des Théories Linguistiques, França.

Christian Puech, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, França.

Cristiane Dias, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Eduardo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Enéias Farias Tavares, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Eni Puccinelli Orlandi, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP; Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, Brasil.

Estanislao Sofia, Professor Visitante Estrangeiro Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Evandra Grigoletto, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil Flavio Felicio Botton, Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, Brasil.

Flávio Loureiro Chaves, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Gema Sanz Espinar, Universidad de Madrid, Espanha Gerson Luiz Roani, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, SP, Brasil.

Gesualda Rasia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Giuseppe D'Ottavi, Institut des Textes et Manuscrits Modernes, Paris (ENS/CNRS), França.

Gladys B. Morales, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina Héliane Kohler, Université de Franche-Comté, França.

Irène Fenoglio, Centre National de la Recherche Scientifique, França.

Isabel Cristina Ferreira Teixeira, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, Brasil.

José Edicarlo de Aquino, Universidade Federal do Tocantins.

José Horta Nunes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

José Luís Jobim de Salles Fonseca, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Juan Manuel López-Muñoz, Universidad de Cadiz, Espanha.

Juliana Steil, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Julieta Haidar, Escuela Nacional de Antropología e Historia Universidad, México.

Larissa Montagner Cervo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Lucília Maria Sousa Romão, Universidade Estadual de São Paulo, USP-Ribeirão, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Mara Ruth Glozman, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Márcia Helena Saldanha Barbosa, Universidade de Passo Fundo (UPF), Brasil.

Maria Cleci Venturini, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil.

Maria da Glória Bordini, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Maria da Glória Corrêa Di Fanti, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Maria José R. Faria Coracini, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Marianne Rossi Stumpf, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Mariarosaria Zinzi, Università degli Studi di Firenze, Itália.

Marilene Weinhardt, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Marluza da Rosa, Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen.

Mary Neiva Surdi da Luz, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil.

Nádia Régia Maffi Neckel, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Orna Messer Levin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Paola Capponi, Università di Torino, Italia.

Paulo Ricardo Kralik Angelini, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

RS, Brasil.

Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Rejane Pivetta de Oliveira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Silmara Dela Silva, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Taís da Silva Martins, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Valdir do Nascimento Flores, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

Valdir Prigol, Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil.

Vanise Gomes de Medeiros, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Véronique Daleth, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Produção Editorial Capa e Projeto Gráfico Originais

Simone de Mello de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Mirian Rose Brum-de-Paula, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Produção Gráfica

Ana Carolina Cipolat, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Editoração Eletrônica

Robson Severo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Revisão de linguagem

Victoria Heloína Almeron Lopes dos Santos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Indexadores

Rede Cariniana (IBICT)

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Diadorim – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras

Google AcadêmicoZHDK – Zürcher Hochschule der Künste

EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek

TIB – Leibniz Information Centre for Science and Technology University Library WorldCat® (OCLC)

Dossiê

Linguagem, políticas públicas e prática docente: 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

Confluências que animam um sonho: a educação étnico-racial no Brasil

Elizete de Souza Bernardes (IFMS)
Gesualda Rasia (UFPR)
Mirielly Ferraça (UFPR)

“[...] são nas instituições públicas e privadas que precisamos incidir, debater perspectivas e valores orientadores, fazer diagnósticos e alterar normas, políticas e processos que estruturam as relações de dominação, em particular àquelas relacionadas à branquitude”
Cida Bento (2022, p. 54)

Que projeto de sociedade queremos? É este o questionamento que abre a chamada para o Dossiê “Linguagens e práticas de resistência: 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena”. Convocados pela proposição, coletivamente apresentamos na edição 64 da Revista Fragmentum caminhos trilhados e percursos ainda em aberto, que nos encorajam a seguir adiante.

A Lei 10.639/2003 (e a posterior 11.645/2008), junto com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* são um marco incontornável para a história do ensino brasileiro. Num tom de manifesto, o documento convoca professoras e professores, alunas e alunos, pais e comunidade escolar a participarem da construção de um projeto educacional mais diverso, justo e democrático. No descompasso entre a valorização dada às raízes europeias, orientais, africanas e indígenas, a escola exerce papel central no ensino de saberes, conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados, na promoção de políticas educacionais que primem pelo respeito ao posicionar-se contra o racismo histórico, epistêmico e estrutural de nossa sociedade, na celebração da pluralidade multiétnica brasileira. Como deriva da questão inicial, indagamos: nessas duas décadas de implementação das diretrizes, quais são os desafios e perspectivas atuais para a valorização e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos e ementas escolares? O que a prática docente tem sustentado para fomentar uma mudança nacional quanto ao ensino e quanto ao que se ensina na rede básica de ensino e na formação de professores?

A partir dessas proposições nasceu este Dossiê comemorativo, articulado inicialmente a partir de trabalhos apresentados na “IV Jornada de estudos do Discurso: educação, linguagem e diversidade”

e no “I Seminário do Projeto Nós: falas pretas e indígenas em escuta discursiva”, financiado pelo Edital Universal, Processo n. 423060/2021-0. Reunimos aqui artigos científicos, ensaios e entrevistas que tematizam estudos que dialogam com a norma curricular que completou 20 anos, textos que versam sobre políticas públicas, políticas de ações afirmativas, educação indígena e quilombola, educação antirracista, formação e formação continuada de professores. É na *confluência* de reflexões e práticas que vislumbramos lampejos de uma revolução social, pois é na *confluência* de narrativas, histórias e saberes, como nos ensina Antônio Bispo dos Santos, que somos “força que rende, que aumenta, que amplia”, afinal “um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende” (Bispo dos Santos, 2023, p. 15).

Projetamos este dossiê como composição transversal, cuja temática concerne a diferentes campos de saber, seguimos a *confluência*. Assim, os autores que integram a Revista são pesquisadores e professores da educação Básica e do ensino Superior, linguistas e educadores que apostam na potência de uma educação libertadora. Deixamos um trecho do “Manifesto”, de Daniel Munduruku, palavras que nos convocam a sonhar, e na sequência apresentamos os textos que compõem esta edição da Fragmentum:

Manifesto (Daniel Munduruku)

“[...] Entendo que é preciso valorizar todos os saberes;

Respeitar todas as diferenças;

Estimular cada vida;

Aceitar a diversidade de ideias;

Despertar cada vocação;

Alimentar cada sonho;

E sonhar, sonhar, sonhar.

Sonhar um sonho possível de tolerância, respeito, dignidade, direitos.

Sonhar um mundo que nos faça ter dignidade por acolher o que cada ser é.

Sonhar uma realidade que seja composta de alegria, alimentada pela liberdade de ser e de viver sem competir para mostrar mérito sobre outra pessoa.

Ah, como tenho o desejo de construir uma realidade em que possamos, de fato, sermos mais por sermos Um!

Alguém dirá que é utopia. Dirá bem, dirá certo. É.

O mais legal é saber que ela é possível. Eu a vivi. Eu vim de lá” [...].

Para início de conversa

Os 20 Anos da Lei 10.639: entre o direito proclamado e o direito efetivado, de autoria de Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, nos apresentam as condições materiais de emergência deste acontecimento discursivo, a partir da atuação e conquistas do Movimento Negro Brasileiro (MNB). Embora a lei seja o resultado de embates discursivos travados anos antes, a reflexão apresentada no artigo percorre também os silenciamentos significativos no ensino da história e cultura afro-brasileira durante estas duas décadas desde seu advento. Por fim, o percurso histórico e discursivo alcança a atual conjuntura de implantação, cada vez mais acirrada, da política neoliberal do país, a exemplo da nova

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma das Licenciaturas, nomeada como BNCC-Formação. A proposta de reflexão de Cavalcante, portanto, revolve a densidade histórica do elo entre a atualidade e a memória da Lei 10.639 e nos aponta caminhos possíveis de luta e resistência diante do atual cenário que tenta nos silenciar.

Formação para uma educação antirracista

A necessidade de uma educação antirracista não é uma evidência, tampouco acolhida e implementada por significativa parte dos mandatários munícipes no Brasil. “71% dos municípios brasileiros negam-se a pôr em prática o que versa a Lei 10.639/03.” Esse é um dos dados alarmantes acerca da questão apresentados por Liliane Souza dos Anjos no artigo **“A construção de um compromisso para uma educação antirracista: entre o político e o hipnótico”**. Tal situação convoca a autora a problematizar a relação equívoca entre a instância das determinações jurídico-legais e a ordem da práxis, a partir de situação em que uma docente, em atendimento à proposta da lei, é denunciada por pai de aluno ao propor atividades derivadas de filme com temática negra. Com isso, põe em tela, desde uma perspectiva discursiva, desdobramentos da questão antirracista na educação, postulando a Lei 10.639/03 como materialização de uma “promessa discursiva”.

O compromisso com uma educação antirracista alcança não somente os cursos de licenciatura, visto que o racismo, enquanto estrutural e estruturante, obedece também a uma ordem do olhar. Nesse sentido, o olhar médico sobre negros e indígenas sem considerar as especificidades destes grupos repete práticas de exclusão em nossa sociedade diversa e desigual. Este aspecto encontra possibilidade de transformação nas grades curriculares que orientam a formação de nossos médicos e médicas. Rita de Cássia Ladeira registra, no artigo **“Percepções sobre a educação das relações étnico-raciais na graduação médica”**, o ano de 2014 como marco na história da educação médica, quando a transversalidade de conteúdos sobre as relações étnico-raciais é destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/2014) dos cursos de graduação em Medicina. Destaca elas o objetivo da ação de desconstruir a hierarquização qualitativa entre os seres humanos, rompendo com as estruturas do racismo institucional. Moldada por influências do racismo científico e da política de branqueamento, o espaço médico brasileiro marca-se pela baixa representatividade de profissionais pretos e pardos, assim como pela forma violenta no acesso à saúde e na atenção a corpos negros. Por tudo isso, a relevância do estudo da autora.

Na mesma toada dos cursos de graduação, cujos silenciamentos frente à história e cultura afro-brasileira e indígena estruturam o racismo institucional, apresentamos o próximo artigo: **A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação de professores para a educação básica: o caso da Universidade Federal de Alagoas**. Nele, as pesquisadoras Josenilda Lima e Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante reverberam a necessidade de uma formação inicial e continuada para professores a respeito da ERER. Para tanto, Lima e Cavalcanti partem de uma análise de dados sobre os currículos das licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas. Estruturalmente, as autoras observaram que a efetiva implantação de uma educação antirracista, neste contexto do ensino superior alagoano, é, em muitos currículos, ainda relegada ao silêncio, à disposição individual de cada professor ou, quando irrompe, à

uma disciplina eletiva, nem sempre ofertada.

Seguindo a mesma linha, Gabriela Rodrigues e Doris Cristina Vicente da Silva Matos investigam como os cursos de Letras Espanhol de sete Universidades Federais do nordeste brasileiro implementaram a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Assim, no artigo **Tecendo a ERER na malha curricular da licenciatura em Letras/ Espanhol: um estudo de universidades federais do nordeste do Brasil**, situado na perspectiva da Educação Intercultural crítica, as autoras destacam o caráter representacional do currículo, capaz de contribuir para a construção de subjetividades e de projetar discursos sobre grupos sociais, sendo, portanto, um espaço importante de análise para a compreensão das mudanças desencadeadas pelas políticas públicas impulsionadas nas duas últimas décadas. Como recorte de análise, as autoras selecionaram cerca de 20 ementas de disciplinas de língua espanhola presentes nos PPCs dos cursos de Letras das Universidades investigadas. Há avanços, mas também há caminhos a serem percorridos. As autoras sinalizam a necessidade de construirmos currículos decoloniais, questionando o eurocentrismo ainda vigente no sistema educacional brasileiro.

Aliado à formação inicial dos profissionais, outra frente de disputa de poder é a respeito de como se constrói a memória de um país a partir dos livros didáticos. Assim, “como o livro didático de língua portuguesa apresenta os povos indígenas após a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 que asseguram os direitos aos povos originários?” Essa é a pergunta guia a análise do livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (2018), realizada por Ecília Braga de Oliveira Angela Fabiola Alves Chagas. No artigo **A invisibilidade dos povos indígenas no livro didático de língua portuguesa**, as autoras mostram como livro em questão privilegia a cultura euro-ocidental, perpetuando uma pedagogia da colonização ao excluir as populações originárias, apagamento saberes, línguas, cosmovisões e identidades. A reflexão desenvolvida aponta tanto para a necessidade de sermos críticos frente ao saber predominantemente urbano e euro-centrado perpetuado pela produção editorial monopolizada por editoras localizadas no centrosul do país, quanto para o descumprimento da legislação educacional vigente que preconiza a valorização dos povos originários e suas práticas de existência e resistência.

A partir de uma perspectiva discursiva, o livro didático, recurso pedagógico tão presente nas salas de aula, é tomado por Lucecleia Francisco da Silva e Maria Amélia Dalvi Salgueiro como materialidade histórico-ideológica, espaço que tensiona tanto a reprodução de relações desiguais de poder quanto a possibilidade de questionamento/superação das estruturas sociais, econômicas, raciais e de sexo/gênero. Em **O livro didático na sociedade capitalista, sua relação com o racismo e a lei 10.639/2003** as autoras analisam a obra “Português: Linguagens – 9º ano”, de Cereja e Vianna (2022), adotado no PNLD de 2022, perguntando se o livro produz e transmite representações positivas de afrodescendentes e da cultura negra. O racismo, segundo as autoras, “não é um fator isolado, mas um componente estrutural que atravessa as instituições, as políticas públicas e as práticas sociais, influenciando diretamente a distribuição de recursos, privilégios e oportunidades” (Silva e Salgueiro, 2025). Como ponto analítico, as autoras se debruçam sobre as imagens que comparecem na obra, questionando quem aparece, em que papel social e contexto comparece. As autoras compreendem que as imagens podem levar a perpetuação de certos padrões de representação étnico-racial, reforçando desigualdades e invisibilidades no contexto educacional ou podem suscitar aspectos da autoestima e da identidade de estudantes afrodescendentes,

por isso a necessidade de refletir criticamente sobre os livros que adentram o espaço escolar.

No ensaio “Um olhar discursivo para a educação antirracista: práxis de duas professoras de português”, Carla Barbosa Moreira e Mariana Jafet Cestari pautam sobre como propor a práxis educativa para a produção-circulação do conhecimento em uma perspectiva antirracista, com privilégio aos conflitos, diferenças e hierarquias, assim como à posição de responsabilização do sujeito-intérprete por sua tomada de posição na história e no social. A instauração do espaço de escuta às diferenças na escola é a defesa/proposta das autoras, ambas professoras, uma negra e outra branca. A força da Lei não se mostra suficiente para tal, o que elas demarcam na circulação do enunciado “A Lei não pegou”, com relação ao que determina a Lei 10.639/23. A generalidade de algumas abordagens, alocadas em temas transversais ou mesmo o entendimento das questões étnico-raciais como importando apenas a negros e indígenas, são limites a ser enfrentados. A práxis materialista das autoras sustenta a proposta delas de circulação de vozes historicamente silenciadas, em um movimento recíproco de responsabilização do sujeito na confluência da escuta do Outro. Com isso, problematizam como compreender e assumir posição na escrita de uma outra história, a antirracista.

Como um respiro neste cenário de desafios, o projeto ERER quilombola: olhares transgressores - uma proposta de educação antirracista, dos autores André Luis Pereira e Camilla Meneguel Arenhart, compartilha uma experiência exitosa de práticas de formação pedagógica para uma Educação das Relações Étnico-Raciais na cidade de Pelotas-RS. Sem negligenciar as lacunas de (in)formação sobre a Lei 10.639/03 por parte da comunidade escolar, sobretudo gestores e professores, os autores demonstram, através do projeto itinerante, a riqueza de materiais e linguagens disponíveis para uma educação antirracista em sala de aula. Em outras palavras, o projeto *ERER quilombola* é marcado pelo viés de valorização e reconhecimento das personalidades, histórias e culturas afro-brasileiras que contribuíram para a constituição social, histórica, epistemológica e cidadã do Brasil.

Território: constituinte de um povo

Nesta seção, dois artigos tocam à territorialidade, uma vez que ela constitui a cosmovisão de mundo e de existência dos povos originários, que tiveram (e continuam tendo) suas terras usurpadas, e dos povos quilombolas, que em suas terras criaram espaços de proteção e resistência. Assim, o primeiro artigo intitulado **Discurso de-sobre professores e estudantes indígenas em Santa Catarina: um percurso de pesquisa**, escrito por Marieli Zanotto, Laura Hanauer e Angela Derlise Stübe, nos interpela a pensar discursivamente a relação entre o sujeito indígena e a língua. Assim, partindo do projeto guarda-chuva *Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores*, as autoras cartografam a regularidade dos sentidos produzidos nos “discursos sobre” os indígenas e nos “discursos de” sujeitos indígenas sobre suas relações com as línguas de seu povo. Aqueles são entendidos como os discursos legitimados por estruturas de poder e institucionalizados em documentos oficiais, mídia, dicionários, etc. Os “discursos de” sujeitos indígenas partem das próprias narrativas dos povos originários da região de Chapecó-RS para dizer sobre sua língua materna e a língua portuguesa. Nesse sentido, uma das regularidades encontradas está intrinsecamente conectada à territorialidade, uma vez que a terra é a

referência primordial do ser indígena. Ao lado do território, o silenciamento relativo ao apagamento de suas línguas e culturas é outra repetição presente nas pesquisas relatadas.

A territorialidade é um ponto singular que também atravessa o segundo artigo desta seção, nomeado como **O acontecimento discursivo do Protocolo de Consultas dos Quilombolas do Paraná: demandas de escutas e boa fé**, de autoria de Ana Ferrari. Com efeito, nele somos convidados a percorrer os sentidos que gravitam em torno do significante “quilombola” ao longo dos anos. Se por um lado no século XVIII o termo remetia à criminalidade, em uma curta história recente, houve um deslizamento de sentido para um espaço político de reivindicação e luta. As pessoas que vivem em terras remanescentes de quilombolas demandam a escuta, o reconhecimento de direitos e a boa-fé por parte do Estado nas tratativas institucionais realizadas até então.

Línguas dos nossos Brasis

No ensaio **O que queremos, o que podemos com nossa língua**, Caetano Galindo apresenta uma reflexão histórica e política sobre a língua portuguesa brasileira. O autor questiona sua imaginária coesão e homogeneidade ao dar densidade à colonização linguística, aos encontros e desencontros entre línguas indígenas e africanas, que deixam resistentemente marcas no idioma falado no Brasil: “Falamos português, com índio, com negro, com escravidão, com Brasil e com tudo que isso representa de complexo, de denso e tenso, de racializado, invisibilizado, ignorado e, felizmente, recuperável. Herdamos um patrimônio, mas ele não é necessariamente a última flor do Lácio, inculta e bela, de Bilac. Talvez tenha menos de pátria do que fratria, como diria Caetano Veloso: muito mais de sambódromo que de ludopédio” (GALINDO, 2025). Não um, mas muitos brasis. Não una, mas uma língua (portuguesa) brasileira fraturada, plural. Ao situar a discussão na contemporaneidade, Galindo menciona os impactos positivos que as políticas de cotas (sociais e raciais) e as pautas identitárias têm produzido para questionarmos o que é o Brasil, quem são os brasileiros e que língua(s) é(são) essa(s) que falamos. Afinal, essas mudanças todas têm modificado também quem pergunta, quem investiga, quem escreve e quem publica no Brasil.

E fechamos este número celebrativo da Fragmentum na escuta da linguista Tania Clemente de Sousa, com a entrevista **Tramas do Bakairi: entre língua, memória e cosmogonias**. Estudiosa de línguas indígenas desde 1981, a professora fala não só com autoridade sobre o tema, mas também com a humanidade e respeito necessários para com a cultura e a cosmogonia indígena. Além disso, Sousa levanta um importante debate a respeito da necessidade de proteção e preservação dos espaços de memória do país. Escutando-a, adentramos os brasis de que falou Galindo e visualizamos a confluência de que fala Antonio Bispo, porque Tânia nos faz “poder entender os dois movimentos da memória, a memória da língua e a memória de pertencimento à língua.”

Desejamos que os textos aqui disponibilizados convoquem leitores diversos, quiçá, além do espaço acadêmico, para que os 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena não se limitem a um somatório de tempo, mas desencadeiem transformações efetivas no corpo social a partir de práticas de conhecimento e de resistência.

Referências

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira; Texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/ PISEGRAMA, 2023. 112pp.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. Manifesto. **Mundurukando 1: Sobre saberes e utopias**. Participação de Ciça Almeida. 2 ed. Lorena: UK'A, 2020. p. 93-94.

Para início de conversa

20 ANOS DA LEI 10.639/03: entre o direito proclamado e o direito efetivado

20 YEARS OF LAW 10.639/03: between the proclaimed right and the effective right

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Resumo: Resultante de investigações desenvolvidas no âmbito do projeto “Nós falas pretas e indígenas em escuta discursiva”, este texto reflete acerca do acontecimento materializado na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade **do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**. Passados 20 anos de sua promulgação, interessa-nos analisar o que mudou na legislação educacional, especificamente, nas últimas reformas implantadas pelo Estado brasileiro, elaboradas num contexto de insurgência de ideais ultra neoliberais e de reestruturação produtiva do capital. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso materialista-histórico-dialética.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; reformas da educação; discurso; ideologia; silenciamento

Abstract: Resulting from investigations carried out within the scope of the project “We speak black and indigenous people in discursive listening”, this text reflects on the event materialized in Law 10.639/03, which establishes the mandatory **teaching about Afro-Brazilian History and Culture**. Twenty years after its promulgation, we are interested in analyzing what has changed in educational legislation, specifically, in the latest reforms implemented by the Brazilian State, elaborated in a context of insurgency of ultra-neoliberal ideals and productive restructuring of capital. To do so, we resort to the theoretical-methodological assumptions of materialist-historical-dialectic Discourse Analysis.

Keywords: Law 10.639/03; education reforms; speech; ideology; silencing

Considerações iniciais

Na perspectiva dos pressupostos da Análise do Discurso pecheutiana, ancorada no materialismo histórico, a que nos filiamos, nenhum discurso surge do nada, mas de um trabalho sobre outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando. O discurso é, pois, “práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sócias que possibilitam sua objetivação” (Magalhães, 2009, p. 75). Logo, no estudo dos processos discursivos, há que se levar em conta o momento histórico de sua produção e a memória que eles convocam, pois é no jogo contraditório entre atualidade e memória no qual se realiza a articulação entre língua, história e memória que se constitui a historicidade do discurso. Assim, todo acontecimento discursivo surge de um acontecimento histórico que possibilita sua irrupção.

Aqui, entendemos ser necessário recorrer a Volóchinov (1990, p. 54), que define acontecimento

como “evento de curta ou longa duração, em seu contexto imediato, convocando uma **memória histórica das tensões, no espaço de luta de classes**” (Grifo nosso). Para o referido autor (*idem*), evento é “movimento responsabilmente consciente da consciência que transforma a possibilidade na atualidade de uma ação realizada”. Pêcheux (2006, p. 17), em sua obra *O discurso estrutura ou acontecimento*, diz que “o acontecimento é o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Desde essa ótica, vale destacar que, em épocas diferentes, os dois autores, em suas definições, convocam a relação práxis/acontecimento. Zandwais (2014, p. 1) também contribui para o entendimento dessa relação quando diz que, para ler o acontecimento, é necessário convocar os sujeitos, “pois se a memória evoca a história, ela somente se concretiza, a partir do modo como são simbolizados na consciência dos sujeitos e, por fim, discursivizados acontecimentos diversos que se tornam objetos de diferentes leituras.”

Essas considerações nos levam ao entendimento de que para analisar qualquer materialidade discursiva, há que se buscar o acontecimento histórico-social que possibilitou sua objetivação. Entendido como práxis dos homens, em determinada conjuntura social e política, o discurso não nasce de psiquismo individual; ele emerge, a partir de acontecimentos, numa dada sociedade, produzindo sentidos historicamente determinados, que não resultam de propriedades linguísticas nem de puros arranjos sintáticos, mas como diz Pêcheux (1997, p. 258), “dependem de um ‘exterior’ bem diferente que é o conjunto de efeitos, na ‘esfera ideológica’, da luta de classes, nas diversas formas: econômicas, políticas e ideológicas”.

Por essa razão, o estudo dos processos de produção de sentidos, na perspectiva do Materialismo histórico dialético, exige uma compreensão da sociedade na qual os discursos emergem, uma vez que são constituídos a partir de acontecimentos, numa dada sociedade, produzindo sentidos historicamente determinados. Também a esse respeito, de forma apropriada, afirma Courtine (2010, p. 163): “se não se tem o saber histórico que permite compreender profundamente a complexidade do objeto estudado, não se compreende **nada de nada**”. (Grifos nossos).

Nessa perspectiva, não se pode falar da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, (9.394 de dezembro de 1996), sem levar em consideração a conjuntura histórica, política, ideológica das relações sociais em que a LDB foi produzida.

Lei 10.639/2003 – trilhas percorridas

O referido acontecimento irrompe nas décadas de 70 e 80 do século passado. Em 1974, no governo de Ernesto Geisel, inicia-se, no Brasil, o processo de transição política, denominado de abertura “lenta, segura e gradual” – slogan do governo do referido presidente. Percebe-se, nessa sequência discursiva, o uso de determinantes linguístico/discursivos que caracterizam, delimitam como deverá ocorrer o processo de transição. Conforme Indursky (1997, p. 180), “a determinação linguística qualifica uma expressão a ocupar um lugar na estrutura frasal, enquanto a determinação discursiva qualifica a expressão a ocupar um lugar em um discurso específico”. Na sequência em estudo, instaura-se um discurso autoritário que caracteriza a posição-sujeito assumida pelo presidente (Instituição) que só admitiria o processo de transição, se controlado pelo regime ditatorial militar. Por isso teria de ser um processo “lento”; “gradual”

e “seguro”.

“Lento” e “gradual” porque não havia consenso nas forças armadas sobre a abertura política, pois não queriam abrir mão de sua intervenção nas eleições de prefeitos, governadores e presidente, até então realizadas de forma indireta. Além disso, a abertura política deveria ser “segura”. Segura para quem? Para os militares que haviam prendido, torturado e assassinado pessoas que fizeram oposição ao regime militar e poderiam ser condenados por seus crimes. Logo, o retorno à democracia deveria garantir a isenção dos militares de seus crimes praticados durante o regime, o que foi feito por meio da Lei da Anistia, aprovada no Governo de João Figueiredo e que, ao anistiar os condenados por crimes políticos, também anistiou os militares e agentes que operaram de forma ilegal durante a ditadura, prendendo, torturando e assassinando aqueles que se opunham ao regime.

Contudo, reafirmando o que já dizia Pêcheux (1982, p. 304): “não há dominação sem resistência [...] princípio básico da luta de classe, que significa que é preciso ousar se revoltar”. Esse período que antecedeu o fim do regime ditatorial no Brasil foi marcado por grandes mobilizações dos movimentos sociais de resistência ao regime. Assim, em meio a essa efervescência política, mulheres, negros, indígenas, operários, trabalhadores urbanos e rurais, sindicalistas, estudantes, integrantes das comunidades de base, intelectuais, artistas e outros, juntam-se num amplo processo em defesa da restauração do Estado de direito em nosso país o que culminou com o fim da ditadura militar de 1964.

Era premente, então, a necessidade de elaboração de uma nova Constituição brasileira que tem início ainda em 1988. Com a promulgação da nova Constituição, era necessário elaborar outras leis, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN -. As discussões para elaboração da referida Lei iniciam ainda em 1988, com a contribuição de educadores, estudantes, movimentos sociais organizados - Sindicatos de professores; UNE; Movimento Negro Brasileiro.

Contribuições do Movimento Negro Brasileiro para uma educação antirracista

Não se pode falar de resistência, no âmbito da educação, sem rememorar a atuação do Movimento Negro Brasileiro (MNB). Ao longo de sua trajetória, o MNB tomou a educação como campo de reivindicação prioritária, compreendendo-a como espaço de possibilidade de ascensão social das pessoas negras no Brasil. Isso porque a estas foi negado sistematicamente o direito de acesso ao sistema formal de ensino. Assim, desde o final do século XIX, reivindicava práticas educativas que valorizassem e reconhecessem o legado negro na construção do Brasil. Esse movimento possibilitou discutir sobre discriminação racial, africanidades, saúde da população negra, ações afirmativas, educação das relações étnico-raciais. Desde a sua criação, a organização conta com diversas conquistas tais como: criação do Dia Nacional da Consciência Negra o 20 de novembro; demarcação de terras quilombolas; **lei 10.639 – estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas dos ensinos fundamental e médio**; lei de cotas nas universidades; Lei nº 7.716 – define como crime aqueles resultantes de preconceito de raça ou de cor; reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional.

Um grande marco do MNU foi a formulação de demandas do movimento negro para a

construção da Constituição Cidadã durante a Assembleia Constituinte de 1988. Assim, como dito anteriormente, após a promulgação da Constituição, iniciaram-se as mobilizações para a elaboração da Lei de Diretrizes da Educação, que contou com contribuições de educadores; estudantes; sindicatos; UNE e MNB. O projeto original de LDB resultou de um amplo e democrático processo de discussão, reflexão e negociação de amplos setores da sociedade, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), preocupados em atender às aspirações e necessidades educativas demandadas pela população entre elas a inserção a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio.

No entanto, mesmo este constructo expressando a riqueza e a multiplicidade das forças democráticas, considerado por Florestan Fernandes como um documento de “conciliação aberta”, foi substituído por outro projeto (posteriormente aprovado) de orientação neoliberal e neoconservadora que desconsiderou acordos e consensos construídos coletivamente.

Era usual o autor utilizar o termo “conciliação aberta” em contraposição à de “conciliação oculta”, entendida como uma prática cotidiana dos bastidores do Congresso Nacional que permite “esconder as concessões que fazem os privilegiados, em termos de hegemonia ideológica, de subalternização dos oprimidos e de exclusão dos humildes” (Brzezinski, 2005, p. 14).

A substituição do projeto original por outro projeto elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, assessorado por técnicos do Banco Mundial e do FMI, representou um golpe autoritário que desrespeitou as ações coletivas, em defesa da Escola Pública que fundamentaram o projeto de LDB de 1988. Assim, após oito anos de negociações, emendas e desconfigurações, foi engavetado o projeto original e “foi e promulgada uma nova LDB, a lei nº 9.394/96, no Senado, conhecida como projeto Darcy Ribeiro. A LDB/96 regulamentou e legitimou as ações do governo FHC já estabelecidas por medidas provisórias e decretos” (Melo, 2004, p. 218).

Contudo, malgrado essa derrota, o MNU^I se manteve atuante, tendo como uma de suas principais pautas, a luta contra o **genocídio da população negra**, além do fim do **racismo religioso**. Como resultado dessas lutas e da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobias e Discriminações Correlatas, ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001, o Brasil promulgou no ano de 2003, a lei nº 10.639/2003, que alterou a lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), acrescentando-lhe ao art. 26-A, a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto nos estabelecimentos públicos quanto nos particulares. Esse conteúdo deveria ser ministrado “no âmbito de **todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de **Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras**” (Brasil, 2003, art. 26-A, § 2º, grifo nosso). A implantação dessa lei nos currículos do Ensino Fundamental, Médio e nos cursos de Formação de professores – Licenciaturas – possibilitaria o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Contudo, passados mais de 20 anos da promulgação da referida lei, quase nada foi feito. Em

I Movimento Negro Unificado

recente pesquisa de doutorado desenvolvida por Lima (2023, pp.125-126), analisando os Projetos Político-Pedagógicos (PPC) dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – foi constatado que:

[...] dos 26 PPCs analisados, apenas treze cursos apresentam disciplinas específicas para abordar o conteúdo sobre questões étnico-raciais, seja de forma obrigatória ou eletiva. São eles: Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Ciências Sociais EAD; Física EAD; Geografia; História; Letras Português; Letras Português EAD; Letras Inglês EAD; Letras/Espanhol EAD; Pedagogia; Pedagogia EAD; Teatro. Alguns desses cursos também abordam esse conteúdo, de forma transversal, em outras disciplinas.

Vale ainda destacar, continua a referida autora, “que dos cursos que possuem disciplinas específicas, apenas sete (Ciências Biológicas; Ciências Sociais EAD; Física EAD; História; Letras Inglês EAD; Letras/Espanhol EAD; Pedagogia) possuem, em suas matrizes curriculares, a oferta obrigatória” (Ibidem). É importante destacar que, no caso de disciplina eletiva, não há garantia de sua oferta para o discente que poderá concluir o curso sem sequer ter acesso a esse conteúdo, pois dependerá de seu interesse em cursá-la. Ante essa constatação, entendemos ser adequado trazer aqui o pensador jurídico Norberto Bóbbio acerca do direito proclamado e o reconhecido.

[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam, para si e para os outros, a satisfação de novos carecimentos materiais e morais: mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (Bóbbio, 1992, p. 10).

Desse modo, não basta a formalização na lei para ter os direitos assegurados. É necessário lutar para concretizá-los, pois existem vários mecanismos políticos de redimensionamento das determinações jurídicas, no sentido de adaptá-las aos interesses do capital. Assim, são produzidas e implantadas políticas, veiculadoras de um discurso de consenso – dominante -, que, ao tempo em que lutam pela estabilização de um discurso como sendo único verdadeiro, investem na desestabilização de outros que “precisam” ser controlados/apagados –os discursos contestatórios que veiculam discensos de qualquer ordem.

Foi o que aconteceu com a Lei nº 10.639/2003, promulgada em 2003; comemorada pelas categorias progressistas de educadores e pelo MNB, porém nunca efetivada.

Silenciamento e retrocesso

Contrariando as conquistas obtidas nos últimos anos do século XX e primeiros anos do século XXI^{II}, as últimas políticas educacionais implantadas no Brasil, a exemplo da Reforma do Ensino, têm inviabilizado o avanço dessas questões tratadas anteriormente, silenciando e/ou interditando uma educação que priorize a diversidade. Nas teorizações de Orlandi (2007a, p. 29), o silenciamento é uma

II Constituição de 1988; promulgação da Lei nº 10.639/2003.

das categorizações das formas do silêncio, o qual não representa o vazio ou inexistência de sentido, mas “é a matéria significativa por excelência, um *continuum* significativa. O real da significação é o silêncio”, ou seja, o silêncio é fundante da significação. Ainda Segundo Orlandi (idem, p. 27), “no silêncio os sentidos se movimentam largamente, mas a linguagem é utilizada para estabilizar esse movimento, domesticando a significação”.

É isso que se constata nas reformas educacionais ocorridas após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Roussef, no ano de 2016 – a reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação (reforma das Licenciaturas) -. Nesses documentos, percebe-se uma total ausência das questões étnico raciais, já que a perspectiva educacional adotada segue um viés pragmático, tecnicista, instrumental e prescritivo, que engessa o currículo e não permite processos reflexivos e críticos e retoma a noção de competências como eixo curricular estruturante das políticas educacionais (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Condições de produção das reformas da educação, pós golpe 2016

Diferentemente das condições sócio-históricas e estritas que possibilitaram a elaboração de Constituição em 1988 e a promulgação da Lei nº 10.639/2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, observa-se no período pós-golpe de 2016; em termos amplos, “uma investida mundial do movimento de uma ‘nova direita’ que combina o liberalismo econômico (século XIX) com autoritarismo social” (Freitas, 2018, p. 13). Quanto às condições estritas, temos o golpe jurídico, parlamentar e midiático que depôs a presidenta Dilma Roussef (2016) e a ocupação do cargo de presidente pelo Vice, Michel Temer. Este assumiu a presidência com a promessa de reformas: trabalhista; da previdência; da educação.

A reforma da educação inicia com a reforma do Ensino Médio estabelecida pelo Projeto de Lei 34/2016, aos quais se somam a portaria do Ministério da Educação nº 1145/2016 e o Projeto de Lei 867/201 retirar a obrigatoriedade do ensino de disciplinas que discutem sobre História e relações sociais. Ou seja, História; Geografia; Sociologia Filosofia. Essa reforma tem causado indignação, no âmbito de educadores comprometidos com os rumos da educação brasileira, pois corrobora para a retomada e manutenção da política do silenciamento no que se refere às questões sobre racismo e preconceito no Brasil.

Reiterando a postura ditatorial das políticas públicas implantadas no governo de Michel Temer, pós-golpe 2016, sem interlocução com as instâncias representativas da sociedade, foi promulgada a BNC-Formação. Sem nenhuma participação das instâncias representativas da sociedade, a proposta da BNC-Formação também não foi discutida com professores da educação básica, entidades educacionais ou universidades. Elaborada por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores.

A partir dessa ótica, essa reforma alinha-se à racionalidade neoliberal, com uma formação utilitarista, currículos mínimos, direcionada às necessidades do atual formato do mercado de trabalho. Engessa o currículo das licenciaturas, ao determinar conteúdos, anos de duração e carga horária. Estabelece

mecanismo de controle sobre a prática do professor formador em nível superior, já que prevê avaliações a cada dois anos para saber se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estão sendo atendidas.

Como apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), os processos formativos dessas diretrizes são pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo, que apontam para o “saber fazer” e não para os processos reflexivos, analíticos e criativos, que possibilitem questionar os conteúdos historicamente produzidos. A não reflexão sobre esses conteúdos reforça o silenciamento histórico sobre as questões sociais nos livros didáticos.

O exercício da docência requer múltiplos saberes. Por isso, não pode limitar-se a uma prática prescritiva e acrítica. Um professor que possua uma formação crítica será capaz de questionar um livro didático ou currículo escolar, que reforce estereótipos racista e/ou silencie sobre a história dos povos negros e indígenas no Brasil. Daí a necessidade de uma educação antirracista compor a prática pedagógica de todos os professores e demais profissionais da educação.

Na perspectiva da ontologia marxiana, a educação – em sentido lato ou restrito –, **é um complexo do ser social** e tem sua origem no trabalho, se dá sempre no âmbito das relações sociais e não existiria sem a atuação de dois sujeitos – educador e educando. A educação é, pois “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1997, p.16). Assim, seu objeto é a sociedade e seu objetivo a manutenção ou transformação de um determinado modo de produção, de acordo com a correlação de forças políticas, em permanente confronto no seio dessa sociedade, constituída de classes sociais de interesses antagônicos, por isso atravessada por conflitos e passível de transformação.

Na educação brasileira – da colônia aos dias atuais – a atividade educativa caracteriza-se como campo de permanentes disputas e interesses políticos o que implica o acompanhamento de perto, pelo Estado, da implementação de reformas educacionais; da metodologia utilizada pelos/as professores(as); da base teórica adotada; do posicionamento político.

Assim, os mecanismos de controle da educação são engendrados em função das diferentes conjunturas políticas, tanto no sentido de promover uma educação domesticadora, quanto amortecer quaisquer insurgências da categoria docente, além de inviabilizar sua participação nas decisões atinentes à educação. É através da educação escolar que o Estado garante a reprodução do modo de produção do capital. É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar a sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes. Por isso, a organização e o controle da educação escolar são tarefas das quais o Estado não pode declinar

É a partir dessa perspectiva que são gestadas as reformas da educação; que são determinados os conteúdos que devem ser trabalhados e, ainda, como os professores deverão atuar no cotidiano da sala de aula. Esse controle da educação ocorre, ora de forma ostensiva, ora camuflado por um discurso de neutralidade da atividade educativa, como o que se propaga atualmente.

Para isso, o Estado, sendo um dos pilares inelimináveis do sistema capitalista, implanta as referidas reformas cujos objetivos silenciados são: favorecer o aligeiramento, a fragmentação, oferecendo uma

educação com um mínimo de conteúdo que impeça o conhecimento do real, impedindo os estudantes de terem acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade.

Palavras finais

Finalizando, por enquanto, reafirmamos nosso entendimento de educação como forma de intervenção no mundo. Intervenção que implica não só o esforço de desmascaramento da ideologia dominante, mas o compromisso de contribuir para que todos tenham acesso ao conhecimento científico socialmente produzido e aos valores acumulados que se constituem patrimônio da humanidade. Para tanto, é necessário que, diante dos problemas e das investidas da lógica do capital, assumamos sempre uma postura crítica, fazendo de nossa prática educativa uma instância de luta contra todos os mecanismos de opressão.

Para tanto, é imperioso que os professores sejam capazes de lidar com as relações de racismo e qualquer forma de discriminação; entender como foram construídas ao longo da história. Daí a necessidade de políticas sérias de capacitação de professores/as para que estes/as possam ter condições de trabalhar esse conteúdo com seus alunos na educação básica, pois só se aprende a valorizar aquilo que se conhece.

Referências

BÓBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Campus. 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BREZEZINSKI, Íria (Qrg.). **A LDB interpretada: olhares que se entrecruzam**. Cortez. São Paulo. 1997.

COURTINE, Jean-Jacques. **Analyse du discours politique** (le discours communiste adressé aux crétiens. Paris, Larousse. 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhos costumes**. Expressão popular. São Paulo. 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S. l], v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 13 abr. 2023.

INDURSKY, Freda. **A fala do quartel e outras vozes**. UNICAMP. Campinas. São Paulo. 1985

LIMA, Josenilda Rodrigues. O discurso sobre a educação das relações étnico-raciais na formação de professores para a educação básica no Brasil: silenciamento e retrocesso. **Tese de doutorado** PPGL/UFAL 2023.

- MAGALHÃES, Belmira *et. al.* **Análise do Discurso:** fundamentos & prática. EDUFAL, Maceió. 2009.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** UNICAMP. Campinas. 2005.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Pontes. Campinas, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. UNICAMP. Campinas. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. 1. reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** Editora 34. Rio de Janeiro, 2017
- ZANDWAIS, Ana. Contribuições de teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem. *In:* revista **Conexão Letras.** Instituto de Letras, UFRGS, 2014.
- ZANDWAIS, Ana. O historiador e o analista de discurso: desconstruindo pressupostos positivistas *in* ZANDWAIS, A. RASIA, G (ORGS). **Relações entre discurso e história.** Mercado de Letras. Campinas. 2021.

Recebido em: 3 de junho de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

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 abraçava 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 denunciasses 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 consequente 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 consequente 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 midiaticizado 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 consequente 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, Liliane 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, Liliane 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/l10639.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

Formação para uma educação antirracista

Percepções sobre a educação das relações étnico-raciais na graduação médica

Perceptions of ethnic-racial relations education in medical school

Rita de Cassia Ladeira

Resumo: Este artigo apresenta um estudo qualitativo exploratório/descritivo sobre a percepção de docentes e discentes acerca da inserção da educação das relações étnico-raciais no currículo de graduação em Medicina. A pesquisa foi conduzida através de entrevistas semiestruturadas, a interpretação e análise dos dados coletados foram realizadas conforme a metodologia da Análise de Conteúdo Categorical de Laurence Bardin. Os resultados do estudo revelam a presença de forças que impulsionam transformações no trato das questões raciais, mas que na prática ainda não se traduz de modo efetivo como uma força transformadora.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais. Ensino médico. Letramento racial.

Abstract: This article presents an exploratory/descriptive qualitative study on the perceptions of faculty and students regarding the integration of ethnic-racial education into the medical school curriculum. The research was conducted through semi-structured interviews, and the collected data were interpreted and analyzed using Laurence Bardin's Categorical Content Analysis methodology. The study's results reveal the presence of forces driving changes in addressing racial issues, but in practice, these changes have yet to effectively translate into a transformative force.

Keywords: Ethnic-racial relations, Medical education, Racial literacy.

Iniciando

Este artigo é parte de um percurso investigativo e reflexivo de pesquisa de doutorado – realizada em 2022 – com algumas atualizações de dados, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense, na qual colocamos em evidência a relação entre o combate ao racismo no ensino e nos serviços de saúde e a formação de profissionais da Medicina. Nosso objetivo é apresentar, por meio de um recorte específico, a percepção de docentes e discentes sobre a inserção da educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação médica.

Ao longo dos últimos 20 anos a educação das relações étnico-raciais – implementada pela força da lei 10639/2003 – se consolidou como a principal ferramenta à luta antirracista, impactando significativamente o debate sobre a promoção de equidade, justiça e desconstrução de estereótipos na formação de educadores no Brasil.

Apesar de numerosas pesquisas sobre a lei 10639/2003 e sobre o Parecer nº 3 do Conselho

Nacional de Educação (2004) – que acrescentou a temática étnico-racial nos conteúdos de disciplinas e atividades das instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas em todos os cursos de graduação de todas as áreas do conhecimento – ainda há lacuna sobre a forma que a inserção da educação das relações étnico-raciais é percebida por docentes e discentes nos cursos de graduação em Medicina: uma área específica do ensino superior que possui relevância singular ao considerarmos as especificidades nas atuações de seus egressos em uma sociedade diversa e desigual como a nossa.

O ano de 2014 é um marco na história da educação médica, pois pela primeira vez, nesses mais de duzentos anos de ensino médico no Brasil (Amaral, 2007), um documento que norteia seu fundamento na prática pedagógica e no planejamento curricular, destaca, em sua atualização, a transversalidade de conteúdos sobre as relações étnico-raciais (Ladeira, 2022).

Trata-se das inovações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/2014) dos cursos de graduação em Medicina que em seu capítulo III artigo 23 estabelece em seu escopo que ocorra uma:

abordagem de temas transversais no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência, educação ambiental, ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2014).

É importante salientar que a inserção da educação das relações étnico-raciais no referido artigo das DCNs/2014 tem como objetivo desconstruir a hierarquização qualitativa entre os seres humanos, romper com as estruturas do racismo institucional (Almeida, 2018) presentes em diversos contextos do campo da saúde, ampliar o debate sobre o constructo social raça, valorizar diferentes epistemologias antirracistas e concepções culturais, bem como exercitar reflexões sobre democracia, direitos humanos e cidadania na saúde.

Em suma, seu propósito está centrado na perspectiva e aquisição de letramento racial tendo em vista romper com códigos de silêncios e surdezes em relação aos racismos no campo da saúde, mediante a possibilidade de conformar um espaço social de ensino médico como um ambiente de conhecimento, discussão e reflexão crítica através da construção de uma educação antirracista.

Todavia, a trajetória para a construção dessas atualizações nas DCNs foi marcada por inúmeros obstáculos até a sua homologação no ano de 2014. Dentre esses, podemos citar o episódio no qual todas as entidades médicas convidadas pelo Ministério da Educação (ME) se recusaram a participar do processo de revisão e melhoramento das DCNs de 2001, até então em vigência, e posteriormente rejeitaram sua nova versão proposta em 2014.

O editorial da Revista Brasileira de Educação Médica publicado em 2014, assinado por Francisco Barbosa Neto que à época ocupava o cargo de vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), é um dos exemplos mais marcante nesse movimento de rejeição (Ladeira, 2022).

No decurso de sua escrita, Barbosa Neto (2014, p. 4) afirmou que “as DCNs em formato especial para a Medicina, ora em vigência nas ‘turvas águas’ do ‘Mais Médicos’¹, parecem reforçar a ideia de que

I O Programa Mais Médicos (PMM - lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013) desencadeou elementos, propósitos e reorientações importantes como a expansão das Escolas Médicas no interior do país, a fixação de médicos em áreas remotas

‘a medicina é diferente’, necessita um ‘tratamento diferenciado’, uma ‘atenção particular’, descolada das demais formações”.

De acordo com Ladeira (2022, p.137) uma vez pactuada a rejeição, “o Conselho Federal de Medicina (CFM) e a ABEM organizaram em Brasília (DF), nos dias 27 e 28 de agosto de 2015, o VI Fórum de Ensino Médico para debater o funcionamento dos cursos de Medicina em atendimento às determinações da Lei nº 12.871/2013 (PMM)”.

Durante o evento, as entidades médicas analisaram os diversos capítulos das DCNs e posteriormente publicaram parecer em um relatório^{II}. Tais entidades médicas enumeraram as principais dificuldades para a implementação de atualizações nas DCNs como um todo e “particularmente no que diz respeito à adequação da matriz curricular quanto às abordagens dos temas transversais, entre eles, a educação das relações étnico-raciais” (*Ibidem*).

Na conclusão desse relatório essas entidades da classe médica projetaram diversas “predições que poderiam ocorrer no cenário do ensino médico brasileiro a partir de 31 de dezembro de 2019, entre elas a ausência, implicitamente exposta, de docentes qualificados para lidar com o tema das relações raciais e com os demais temas transversais” (*Ibidem*).

Sem apresentar qualquer solução para essa demanda, o CFM e a ABEM encerraram o evento e mais uma vez silêncios e surdezes foram as respostas dadas, evidenciando o descaso dessas entidades com as relações raciais na formação de seus pares (Ladeira, 2022).

Tanto os silêncios quanto as surdezes sobre o fenômeno do racismo no campo da medicina brasileira dizem muito sobre o tamanho do desafio a ser enfrentado, especialmente quando estudos apontam que o campo médico ainda é tradicionalmente um espaço social elitizado e ocupado por pessoas brancas.

Segundo dados do estudo *Demografia Médica no Brasil 2018* conduzido pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 4.601 médicas e médicos recém-formados no Brasil que se registraram em um dos 27 Conselhos Regionais de Medicina (CRM) um total de 77,2% se autodeclararam brancos, 1,8% negros e 16,2%, pardos (Scheffer *et al.*, 2018). Outros dados, coletados nesse estudo, apontaram que todos os recém-formados autodeclarados brancos são procedentes de famílias de classe média e de classe média alta.

No intuito de atualizar esses dados, buscamos incluir nesse trabalho a mais recente edição do estudo *Demografia Médica no Brasil*, conduzida pelo mesmo departamento em 2023. Essa edição informa que mais negros cursam a graduação de medicina no Brasil. No entanto, em termos percentuais, considerando o total absoluto de estudantes, não houve alteração ao longo de uma década na proporção de alunos autodeclarados pretos e pardos (Scheffer *et al.*, 2023). Em que pese a análise desses recentes dados, a raça é uma variável relevante que aponta para uma estagnação no quantitativo de futuros médicos e médicas autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as).

Nas veias abertas do espaço médico brasileiro é possível afirmar que este não se encontra imune ao racismo. Pelo contrário, sua história mostra que ele foi construído sob a influência de teorias

e desassistidas e atualização das DCNs para a graduação e residência médica (Cyrino *et al.*, 2015).

II Disponível em: http://bkpsbpt.org.br/arquivos/Relatorio_VI_Forum_Nacional_Ensino_Medico_082015.pdf.

infundadas do racismo científico – cuja disseminação estruturou a área da Medicina Legal – e por política de embranquecimento atrelada em ideias eugenistas desenvolvidas no final do século XIX – cuja disseminação se deu principalmente por meio de boletins médicos – e ainda presentes na atualidade sob formas adaptadas.

Enquanto a baixa representatividade de profissionais pretos e pardos no espaço médico é um reflexo de nossas raízes históricas, também é possível constatar que essas raízes históricas impactam de forma violenta no acesso à saúde e na atenção que corpos negros recebem nos serviços de saúde.

A título de exemplo, uma análise específica de raça/gênero sobre os impactos da violência do racismo no âmbito da saúde o Dossiê ‘Mulheres Negras e Justiça Reprodutiva’ de 2020-2021 elaborado pela Organização Não Governamental (ONG) Criola (2021, p.47), demonstra que “[...] é possível identificar expressões do racismo na atenção ao parto”. De acordo com esse Dossiê “as mulheres pretas recebem menos analgesia para controle da dor” (*ibidem*) em comparação com as mulheres brancas.

O racismo, para além de uma ideologia, é um sistema de poder do capitalismo – fruto do colonialismo – cuja lógica determina que corpos negros sejam discriminados e destinados à ocupação de um lugar de desigualdade e inferioridade e faz com que o acesso pleno, integral e universal à saúde tenha cor e não é preta (Silva et al., 20021).

No conjunto da sociedade brasileira, dados – ainda que falhos e/ou incompletos – compilados nos sistemas de informação em saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) apontam que a presença da população negra é majoritária dentre os usuários do SUS.

Nesse sentido, são inúmeros os desafios para as ações de combate ao racismo enfrentados desde a formação até a rotina dos serviços de saúde. Logo, o Ministério da Saúde (MS) em seu papel de interlocutor, formulador e implementador de políticas de saúde passa a compreender que a discriminação racial incide negativamente sobre todas as causas que compõem o conceito amplo de saúde.

Segundo o MS (2017), a presença de práticas racistas e da ação do racismo em todos os níveis de atenção à saúde geram situações de iniquidades e vulnerabilidades responsáveis pelas “precocidades dos óbitos, altas taxas de mortalidade materna e infantil, maior prevalência de doenças crônicas e infecciosas e altos índices de violência” (Brasil, 2017).

Para superar esses desafios, a inserção de conteúdo relacionado ao letramento racial no currículo médico se justifica por ser uma demanda premente em consonância com as recentes DCNs, cujos princípios primam por uma educação médica socialmente responsável, crítica, justa, ética e humanizada cujos resultados irão refletir, por extensão, na atenção e nos acessos aos serviços de saúde, considerados como sendo os maiores gargalos de omissões quando interseccionamos as categorias raça, classe e gênero na saúde.

Por fim, considerando o mito da democracia racial como sendo um poder simbólico^{III} (Bourdieu, 2000) projetado tanto para falsificar, encobrir e mistificar as reais causas das desigualdades sociais e injustiças raciais, quanto para deslegitimar a voz do negro e, assim, obstruir o debate e travar reflexões

III O poder simbólico é um poder invisível “o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2000, p. 7). Condição que Bourdieu conceituou de cumplicidade ontológica.

sobre a realidade do racismo estrutural nas escolas médicas e nos demais segmentos de serviços de saúde (Ladeira, 2022), questionamos quais seriam as ideias, pensamentos expressos e percepções – de discentes e docentes – sobre a inserção da educação das relações étnico-raciais nas escolas médicas.

Método

Trata-se de um estudo descritivo/exploratório de abordagem qualitativa realizado através de entrevistas virtuais guiadas por roteiro semiestruturado por meio da plataforma Zoom. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo temática ou categorial, utilizando como referencial a obra “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2016). Os critérios de inclusão foram: ser maior de 18 anos, estar cursando graduação em Medicina em instituição pública ou privada e ser docente em cursos de graduação em Medicina em instituição pública ou privada.

O estudo foi conduzido no Rio de Janeiro e o convite e a seleção dos participantes ocorreram no formato de recrutamento pela técnica snowball sampling, método não probabilístico em que os primeiros participantes indicaram outros participantes de interesse à pesquisa.

Após a etapa de transcrição e confirmação do conteúdo pelos/as participantes, seguimos com as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados de inferência e de interpretação, conforme sistematização proposta por Bardin (2016). Esse processo ocorreu com auxílio do software *Atlas.ti* 9.1, o qual possibilitou ordenação do conteúdo, facilitando o agrupamento de tema em torno de uma mesma ideia para a criação da categoria prévia de análise.

Foram realizadas 94 entrevistas, utilizando-se o critério de saturação descrito por Minayo (2017), a coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro a outubro de 2021 e os preceitos éticos da pesquisa foram respaldados pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, regulamentadora de estudos envolvendo seres humanos.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (UFF) através da Plataforma Brasil e aprovado sob o parecer CEP/ CONEP nº 4.478.8032020.

Perfil dos/as participantes

Foram entrevistados/as 47 docentes com idades que variavam entre 32 e 68 anos. Quanto à raça/cor, 38 se autodeclararam brancos, 6 pardos e 3 pretos. Quanto ao gênero, 20 se autodeclararam mulher hétero cis e 27 se autodeclararam homem hétero cis. Também foram entrevistados/as 47 discentes com idades que variavam entre 22 e 35 anos. Quanto à raça/cor, 28 se autodeclararam brancos, 14 pardos e 5 pretos. Quanto ao gênero, 32 se autodeclararam mulher hétero cis e 15 se autodeclararam homem hétero cis.

Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos alfanuméricos identificados pelas letras P para professores e professoras e A para alunos e alunas, seguidas de numeração estabelecida pela pesquisadora e pelos termos negro, branco e pardo conforme as autodeclarações expressas pelos(as)

participantes.

Importa salientar que as análises aqui apresentadas são partes de um estudo mais amplo, desenvolvido como tese de doutorado, no qual emergiram 5 categorias que foram estruturadas em função das diferentes temáticas presentes nas mensagens dos participantes. No entanto, por tratar-se de um recorte destinado a assegurar coerência com o foco editorial, optou-se por delimitar nesse texto a análise de uma categoria, denominada de conteúdo curricular.

Assim, a partir da pergunta do estudo sobre a percepção da inserção da educação em relações étnico-raciais nas recentes DCNs do curso de graduação em Medicina, uma grande categoria referente ao conteúdo curricular de discussão foi criada. Essa categoria corresponde à unidade de análise consonante a percepção sobre a relevância da inserção da educação das relações étnico-raciais como instrumento eficaz ao letramento racial.

Por fim, a categoria foi triangulada à luz dos referenciais teóricos envolvendo o racismo estrutural (Almeida, 2018), racismo na escola (Munanga, 2005), mito da democracia racial (Guimarães, 2002), a construção do racismo (Souza, 2021) e o poder simbólico (Bourdieu, 2000).

Resultados e Discussão

Os resultados apresentados neste texto concentram-se na categoria conteúdo curricular, cuja análise revelou percepções dos participantes sobre a inserção da educação das relações étnico-raciais nas DCNs de Medicina. Para melhor explorar os dados, a categoria foi dividida em quatro subcategorias principais, permitindo articular os achados com os referenciais teóricos e evidenciar tensões e desafios na implementação de práticas pedagógicas antirracistas no ensino superior.

Dentre os resultados, destacamos a revelação de que o mito da democracia racial ainda continua sendo uma forma de invisibilizar e negar o racismo ao internalizar, no imaginário coletivo, a ideia de que grupos racialmente diversificados convivem em completa harmonia e igualdade.

Trata-se de uma espécie de paraíso racial (Guimarães, 2002) que sob o véu de relacionamentos encantados atua como um poder simbólico (Bourdieu, 2000) que em seu âmago tanto expressa uma coisificação e desimportância sobre a inserção da educação das relações étnico-raciais nesse campo, quanto possui por principal objetivo produzir o silenciamento dos racialmente dominados e oprimidos e a ignorância dos racialmente dominantes. Além disso, possibilita que o racismo no Brasil continue “bem vivo fingindo que está morto” (Souza, 2021, p.8) para que as evidências das desigualdades e estratificações sociais com base na raça sejam escamoteadas.

Destacamos também a presença de racismo explícito, resistência à transversalidade do tema e algumas expressões favoráveis ao letramento racial como instrumento de luta antirracista nesse campo.

Subcategoria 1: Mito da Democracia Racial – evidencia a forma como o mito da democracia racial dificulta o reconhecimento do racismo e a implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

Não vejo qual seria o objetivo em ter educação em relações raciais num curso de medicina. Acredito que somos todos iguais aqui, [...] tem racismo? Não sei, pelo menos aqui nunca vi [...] acho que tem exageros [...] as pessoas gostam de se fazer de vítimas, até conseguiram cotas para

serem médicos [...] acho um absurdo, se a gente olhar bem, o Brasil sempre conviveu muito bem com as diferenças, conviveu melhor do que outros países que também foram colonizados e tinham escravos, essas coisas da história [...] acho que o problema é mais social do que de raça [...], mas hoje em dia tem oportunidades para todos, brancos, pretos, pardos (A6, branco).

Essa percepção reflete o poder simbólico do mito da democracia racial, que atua para encobrir desigualdades e dificultar o reconhecimento do racismo como um fenômeno estruturalmente vivo (Bourdieu, 2000; Almeida, 2018; Souza, 2021). A negação do racismo muitas vezes impede avanços significativos, limitando o impacto das DCNs em transformar práticas educacionais e médicas.

Aqui é um processo de aceitação e adaptação e o melhor é ficar na nossa, reclamar demais é coisa de gente chata [...] nunca me senti excluído(a) em nenhum lugar que estudei ou que frequento, sei me comportar bem e se fui destrutado(a) sinceramente nunca percebi mesmo e sempre estou em companhia das pessoas certas [...] não entrei pelas cotas, aliás sou completamente contra [...] se eu consegui passar em medicina acredito que qualquer pessoa que estudar e se dedicar passa [...] acho até válido falar sobre relações raciais, racismo essas coisas no ensino básico e no médio que tem disciplina de história, mas aqui não vejo serventia nenhuma [...] não acho que tenho discurso do branco não [...] nunca ouvi falar em letramento racial [...] nunca reparei, mas acho que tem um ou dois professores médicos negros [...] já reparou que tudo que acontece falam que é por causa do racismo e eu acho que é mais por conta da situação financeira [...] os alunos mais pobres têm outras preocupações e por isso não conseguem render no estudo, aí reprovam e colocam a culpa no racismo [...] certamente vou me espelhar nos melhores professores [...] mesmo que ele seja prepotente ou arrogante, tanto faz, tem que ser bom professor e bom médico (A26, pardo).

A percepção expressa pelo(a) participante A26 também revela que a internalização do mito da democracia racial, que busca justificar desigualdades por meio de explicações baseadas na meritocracia e em fatores de classe (socioeconômicos), é assimilado até mesmo por indivíduo autodeclarado como pertencente à população negra, condição que Bourdieu (2000) conceituou de cumplicidade ontológica. Tal assimilação reflete a virulência e o impacto do racismo estrutural na construção de subjetividades.

É possível afirmar que a cumplicidade ocorre porque as estruturas sociais e educacionais, ao naturalizarem a meritocracia e ignorarem as desigualdades raciais, reforçam estigmas e reproduzem discursos que deslegitimam a luta por equidade e justiça racial, mesmo entre os historicamente excluídos.

Embora o mito da democracia racial continue a sustentar oposição à inclusão da educação das relações étnico-raciais, o estudo mostra que essa oposição também pode assumir forma que vai além do desconforto, revelando manifestação de racismo explícito, como será abordado na próxima seção.

Subcategoria 2: Racismo Explícito – manifestação, embora rara, reflete uma oposição ativa às mudanças propostas pelas DCNs e reforça as estruturas que perpetuam as desigualdades raciais.

Não vou ser aqui o politicamente correto, [...]sou racista [...] não sei se aprendi ser racista, nem sei se isso se aprende [...] lá em casa, só meu irmão diz que não é [...] [...]nunca vi ninguém responder de verdade na justiça [...] não, realmente não me impede de ser ou sei lá, de pensar

assim [...] não tenho nem vergonha e nem culpa [...] nunca parei para pensar, mas parece que é um sentimento mesmo, acho que é isso, não gosto de falar de raça e racismo, acho chato pra caramba, e não vou abordar esse tema nas minhas aulas, não me importo se relações raciais está nas DCNs [...] na verdade, essas DCNs são frutos dessa coisa de cota, de governo esquerdista [...] acho desconfortável e prefiro sempre que possível não lidar com esses assuntos (P42, branco).

Nessa livre expressão do(a) participante, é possível perceber que a ilegalidade não interfere na realização do crime de racismo, ou seja, mesmo ciente de que o racismo é um crime inafiançável e imprescritível, sua manifestação explícita ainda persiste nesse campo de saber, embora seja uma dimensão mais monitorada e sujeita a vigilância e repúdio.

Segundo Munanga (2005), ainda que as leis e decisões políticas sejam fundamentais para tornar possível uma sociedade mais justa, é a educação que possui importante papel na desconstrução do racismo.

As leis têm sido aliadas extremamente importantes contra o crime do racismo, mas nem o judiciário nem o legislativo atuando isoladamente ou em conjunto possuem habilidades necessárias para alterar uma matriz cultural de organização e classificação humana sistematicamente hierarquizada, até porque as múltiplas combinações de práticas racistas em constantes mudanças, sofisticações e virulências, estão sempre prontas tanto para contornar, quanto para desafiar normas jurídicas.

Esse racismo explícito, caracterizado como uma forma de oposição ativa, se soma às resistências à transversalidade do tema, ampliando os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas antirracistas no ensino médico. Na próxima seção, exploramos como essas resistências se manifestam.

Subcategoria 3: Resistência à Transversalidade – expressões sobre dificuldades e resistências em abordar temas relacionados às relações étnico-raciais.

[...] na minha aula não vai ter [...] percebo que não tenho como atravessar esse tema na minha disciplina, lá eu lido com temas mais importantes, assim, as do ciclo profissional mesmo e com a prática clínica, internato, que realmente é o que vai pesar para formar o bom médico (P6, branco).

O conceito ou definição sobre o que seria essa coisa de educação em relações étnico-raciais ainda é muito novo e estranho na nossa área. As mudanças nas DCNs falam em transversalidade, como eu aplicaria isso na prática em minha disciplina? [...] antirracismo, racismo, letramento racial, acho isso tudo, me desculpe, uma bobajada [...] (P23, branco).

A resistência mencionada pelos(as) participantes P6 e P23 evidencia a ausência de suporte institucional e a visão limitada sobre o papel da transversalidade da educação em relações étnico-raciais na formação médica. A educação é essencial para desconstruir estereótipos e hierarquias raciais (Munanga, 2005), mas requer também um compromisso institucional mais sólido.

Não fico muito confortável falando sobre isso, sobre esse assunto [...] me pergunto qual o sentido de diretrizes colocarem esse tema no ensino médico? [...]outra coisa, qual material e

bibliografia usar? o que seria letramento racial, seus fundamentos? Por onde começar e como começar? [...] racismo é coisa de gente má e é muito mais visto em países que são brancos como os da Europa, aqui a gente até vê um caso ou outro, mas nada tão extremo como dizem [...] muita gente exagera para ganhar voz, likes nas redes sociais, sei lá [...] eu acho desnecessário na medicina até porque somos de uma área que tratamos e entendemos que todos são iguais [...] eu sou super do bem, zero racista (P11, branco).

A percepção expressa pelo(a) participante P11 demonstra como o desconforto e a falta de preparo contribuem para a resistência à transversalidade no currículo médico. A fala reflete um entendimento limitado sobre o racismo, ao reduzi-lo apenas como ações individuais ('coisa de gente má') e considerá-lo um problema geograficamente externo.

Tal visão está alinhada ao que Almeida (2018) observa como sendo uma dificuldade em reconhecer o racismo estrutural e seus impactos nas práticas institucionais e sociais. Além disso, a resistência à inclusão do letramento racial ('não sei por onde começar') destaca a necessidade de suporte institucional, como qualificações e atualizações do corpo docente, bem como acesso à materiais didáticos adequados ao campo da saúde, para que essas barreiras sejam superadas.

Tudo que muda ou que é novo aqui tem resistência da maioria dos meus colegas professores [...] percebo que até do chefe do departamento. Se o assunto não é muito específico da área, entende? Eles acham que são coisas inferiores [...] fica difícil trazer o tema sem apoio da instituição, mas estou tentando de forma sutil mostrar a importância do letramento racial para toda a sociedade (P28, pardo).

Tenho amigos professores que não gostam, mas não estou nem aí, enfrento e cumpro as DCNs [...] desagrado alguns [...] a faculdade não propõe nada sobre, mas na minha disciplina eu defino e também provoco para que os outros se conscientizem desde que assumi a [...] na universidade (P15, branco).

A percepção expressa por P28 evidencia como a resistência institucional dificulta a implementação de temas transversais no ensino médico. A fala revela a persistência de uma visão conservadora que desqualifica temas relacionados às Ciências Humanas como 'coisas inferiores'. Essa resistência se traduz na falta de apoio para inserir o letramento racial. Transpor essas limitações exige não apenas a atuação individual, embora seja importante, mas um compromisso institucional que legitime e respalde iniciativas voltadas à educação antirracista.

Chama atenção a fala de P15 por refletir uma postura proativa diante de tantas resistências. Ao afirmar que 'enfrento e cumpro', o(a) participante demonstra um compromisso com as reflexões e conhecimentos previstos nas DCNs.

Apesar da falta de suporte institucional ('a faculdade não propõe nada sobre'), o(a) participante busca conscientizar seus pares, mostrando que algumas ações individuais podem semear pequenas transformações em ambiente acadêmico. Essa visão reforça a ideia de que o letramento racial também

depende de iniciativas que desafiem as resistências das estruturas institucionais conservadoras do ensino médico, pressionando as instituições a reconhecerem essas demandas.

[...] temos uma medicina social bem estruturada, temos outras demandas, outra geração e temos que caminhar e formar melhor nossos alunos [...] a minha visão sobre medicina é outra, mais humanizada, dentro de certos limites eu tento expor o tema do racismo nas circularidades que envolvem conceitos amplos sobre saúde[...] a faculdade nunca me sugeriu inserir o assunto [...] não está na ementa (P35, branco).

A fala de P35, evidencia como a falta de suporte institucional e a ausência de inclusão formal nas ementas dificultam a inserção de temas relacionados às relações raciais no ensino médico. Embora o(a) participante tente inserir o tema nas ‘circularidades que envolvem conceitos amplos sobre saúde,’ mais uma vez a resistência e o conservadorismo na instituição limitam o impacto dessas iniciativas.

Quando eu fui estudante não se falava e nem se pensava em educação de relações raciais, letramento racial e sempre foi um tabu e de certa forma continua sendo, só que mais disfarçado ou menos evidente [...] nas minhas aulas sempre que apresento, por exemplo, um dado epidemiológico com recorte racial tento problematizar com os temas das Humanas [...] é por iniciativa minha, a faculdade não aponta nada sobre isso (P39, branco).

A iniciativa de P39 em ‘problematizar com os temas das Humanas’ destaca mais uma vez como ações individuais podem tentar preencher lacunas deixadas pela inércia institucional. A fala reforça o papel do professor como agente de transformação, ainda que limitado pela ausência de suporte e direcionamento institucional.

Apesar das barreiras destacadas, observa-se que há um reconhecimento do potencial de transformação através do letramento racial e sua contribuição para a formação médica mais humanizada, como veremos a seguir.

Subcategoria 4: Letramento Racial – a importância da inclusão da educação das relações étnico-raciais no ensino médico como um passo essencial antirracista

A presença desse tema na Medicina é um grande passo para o letramento racial, espero que as universidades não abdicuem de cumprir o seu papel de formar cidadãos críticos, mais preocupados com a humanidade e mais éticos [...] a luta antirracista é de todos [...] e o primeiro degrau é a educação em relações raciais, principalmente num país tão racista como o nosso (A10, preto).

A percepção otimista expressa pelo(a) participante A10 revela que, apesar das resistências observadas, a educação das relações étnico-raciais possui potencial à luta antirracista, alinhando-se às DCNs/2014 e às demandas por uma medicina socialmente responsável. O letramento racial é fundamental para desarticular estruturas de poder que perpetuam desigualdades e injustiças.

[...] a gente sabe que a questão de branco e negro, racial mesmo tem um peso muito grande nos casos de doenças, violências, mortes [...], a medicina ainda é muito branca [...] infelizmente a maioria na faculdade não tá nem aí [...] ainda falam mal das cotas e dos cotistas [...] percebo que muitos dizem que educação das relações raciais nas diretrizes só existe por causa das cotas. É uma visão bastante deturpada [...] visão racista, só que mascarada[...] as pessoas fingem que não são racistas [...]acredito que ajuda sim no combate ao racismo (A3, branco).

A percepção de A3 reflete uma visão crítica sobre as desigualdades raciais no campo da saúde e o impacto do racismo nas práticas educacionais e médicas. O reconhecimento de que ‘a medicina ainda é muito branca’ e que ‘a maioria na faculdade não tá nem aí’ evidencia como o racismo estrutural continua “bem vivo fingindo que está morto” (Souza, 2021, p.8) perpetuando-se por meio do descaso.

Apesar disso, o(a) participante identifica a educação das relações étnico-raciais como um elemento positivo e necessário no combate ao racismo. Essa perspectiva é estrategicamente fundamental para desarticular hierarquias raciais e promover equidade no campo da saúde.

Entendo que é uma ótima iniciativa e forma de combater o racismo, ainda que percebo que estamos bastante atrasados nesse debate [...] a Medicina é muito conservadora e elitista, mas estamos iniciando um processo de educação sobre o racismo que não tem mais volta [...] certamente vai repercutir na outra ponta que é o serviço, seja no SUS, seja no privado [...] e é isso que me dá tanta certeza que não tem retorno (P21, branco).

A fala do(a) participante destaca que a inserção da educação sobre o racismo pode repercutir positivamente na formação e nos serviços de saúde, alinhando-se a ideia do letramento racial como forma de promover equidade e justiça racial.

Quando fui para o internato, passei a observar melhor certas atitudes de professores e tutores [...] reconheci que tinha muita coisa errada por parte de alguns na forma de receber e até de tratar, ouvir pacientes negros [...] uma vez questionei qual seria o motivo de um número muito maior de pessoas brancas, mais do dobro, serem transplantadas na cárdio se a epidemiologia mostra que os negros são os que mais apresentam doenças cardíacas com risco de óbito? [...] a única resposta que me vem é o racismo [...] é muito injusto também ver os horários de atendimento tanto na atenção básica como nos hospitais universitários, sempre é horário que a pessoa trabalha ou está na escola [...] são várias questões que atrapalham os acessos principalmente da população mais carente na maioria negras [...] vejo com muita esperança a educação em relações raciais, talvez assim o espaço de discussão seja ampliado entre professores, alunos e todos os que estiverem envolvidos na nossa formação e também com os gestores das instituições de saúde, mas a faculdade tem que se responsabilizar promover o debate nas aulas, eventos pra galera da saúde, essas coisas (A2, branco).

A percepção crítica de A2 sobre o racismo no atendimento médico e suas implicações estruturais reforça a urgência de ampliar o debate sobre educação antirracista. A esperança de que a educação em relações raciais possa transformar a prática médica reflete a visão de que o letramento racial é essencial

para desarticular desigualdades na saúde e garantir maior equidade no atendimento.

Por fim, duas realidades parecem certas quando exploramos algumas falas. Por um lado, é notório que diversas questões do nosso processo histórico ainda prevalecem no imaginário social, tais como: o poder simbólico do mito da democracia racial, principal responsável por criar dificuldades para interpretações mais profundas sobre as relações raciais ao promover um apagamento e invisibilidade sobre o racismo; a crença na impunidade demonstrada através da presença de um patamar mais espúrio sobre o racismo explícito no qual sua ilegalidade não interfere na realização do crime; a naturalização da meritocracia como uma não exclusividade das pessoas brancas, visto que, neste estudo, determinado(a) participante autodeclarado(a) pardo(a) nega que fatores estruturais como o racismo e a discriminação racial são os principais responsáveis pela perpetuação das desigualdades.

Por outro lado, a inserção da educação das relações étnico-raciais é percebida como sendo uma oportunidade para promover letramento racial e uma maior conscientização sobre o racismo na medicina. Ao voltar nossa atenção para algumas falas, os(as) participantes expressaram esperar: um desejo ativo de que a inclusão do tema no currículo médico possa contribuir para uma prática mais equitativa, menos omissa, justa e inclusiva.

Finalizando

Situar a educação das relações raciais na graduação em Medicina foi a premissa basilar nesse estudo, cujo objetivo buscou entender a percepção de docentes e discentes sobre sua inserção a partir da inclusão desse tema nas recentes atualizações das DCNs (2014) nas escolas médicas.

Este estudo aponta que existe uma baixa representatividade de pessoas pretas e pardas no corpo docente e discente e os resultados indicam que a inserção das relações étnico-raciais nas DCNs (2014) trouxe à tona desafios significativos. A falta de familiaridade com o tema por parte de alguns docentes, a resistência de outros, a passividade institucional e a necessidade de materiais didáticos adequados foram identificadas como alguns dos obstáculos à implementação efetiva da educação das relações raciais nas escolas médicas.

No âmbito internalizado, persiste a negação do racismo e a naturalização da meritocracia. São complexidades em constante estado de introjeção que destacamos por entendermos que ainda há muito trabalho a ser feito se quisermos avançar em direção a uma educação médica mais ética, inclusiva, antirracista e socialmente justa.

Uma limitação para um melhor desenvolvimento desse estudo se refere ao número escasso de dados, resultados e análises qualitativas em pesquisas anteriores sobre o tema educação das relações étnico-raciais no ensino médico.

Sugere-se, então, mais investigações e estudos posteriores, especialmente aqueles aplicados sobre as experiências nas práticas docentes voltadas à educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação em Medicina, como uma oportunidade para interpretar a discussão do racismo no ensino, bem como para identificar novas lacunas e consequentemente aprimorar as pesquisas sobre práticas racistas e antirracistas nos mais diversificados espaços sociais do mundo médico.

Por fim, esse estudo também destaca que existem algumas iniciativas pontuais no que diz respeito ao letramento racial, através da inserção da educação das relações étnico-raciais nos cursos de Medicina, que podem até ser uma força para transformação, mas que na prática ainda não se traduz como uma força transformadora. Provavelmente isso ocorra porque uma pretensa mudança ou transformação é mais induzida de forma exógena do que endógena: em sua origem, é mais uma iniciativa individual de alguns docentes do que uma proposta oficial institucionalizada.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG. Editora Letramento, 2018.
- AMARAL, J.L.do. **Duzentos anos de ensino médico no Brasil**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2007. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/images/stories/biblioteca/duzentos/%20anos%20de%20medicina%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BARBOSA NETO, F. (2014). As Novas Diretrizes Curriculares e a Cartilha do SUS: Alfabetizando Professores do Curso Médico - Paradoxos & Contradições. **Revista Brasileira De Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 3–4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022014000100001>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- BRASIL. Resolução Nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20250&Itemid=1098. Acesso em: 30 de jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 344, de 1º de fevereiro de 2017. Dispõe sobre o preenchimento do quesito raça/cor nos formulários dos sistemas de informação em saúde. Brasília-DF, 2017.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Bertrand Brasil, 2000.
- CRIOLA. Violência obstétrica. In: **Dossiê ‘Mulheres Negras e Justiça Reprodutiva’**. Disponível em: <https://criola.org.br/criola-lanca-dossie-mulheres-negras-e-justica-reprodu-ti-va-nesta-sexta-feira-01-10-as-19h/>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- CYRINO, Eliana Goldfarb; PINTO, Heider Aurelio; OLIVEIRA, Felipe Proença de; FIGUEIREDO, Alexandre de Medeiros. O programa mais médicos e a formação no e para o SUS: por que a mudança? **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro v. 19, n. 1, p. 5-10, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/ssWX9cjRdZNPbrkTCFynkCz/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- LADEIRA, Rita de Cassia. **O papel do habitus medicus no trabalho docente em tempos raciais: Ubuntu como tônica ética**. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva). Universidade Federal Fluminense, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. Amostragem e Saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e Controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 14 de nov. 2020.
- MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. In: **MUNANGA, Kabengele (Org.)**, Apresentação, 2ª edição revisada. Brasília, DF. Editora MEC/SECAD, 2005.

NETO, Francisco Barbosa. As Novas Diretrizes Curriculares e a Cartilha do SUS: Alfabetizando Professores do Curso Médico — Paradoxos & Contradições. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 38, n. 1, p. 3-4, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/sDWjZGQKB4MdqkVLYbvBQtP/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2019.

SCHEFFER, Mario *et al.* Demografia Médica no Brasil 2018. São Paulo, SP. Editora FMUSP, São Paulo, SP. Editora FMUSP, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1436676>. Acesso em: 8 nov. 2020.

SCHEFFER, Mario *et al.* Demografia Médica no Brasil 2023. São Paulo, SP. Editora FMUSP, São Paulo, SP. Editora FMUSP, 2023. Disponível em: https://www.fm.usp.br/fmusp/conteudo/estudo_demografico_FMUSP_AMB.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Mayara Teodoro da; TEIXEIRA, Leandro Barbosa; SANTOS, Dayse Cruz Raya dos; FILHO, Luiz Eduardo Pimentel dos Santos; CORREA, Priscila Duarte Soares. Acesso a saúde tem cor e não é preta: revisão integrativa do racismo institucional à população negra. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** v. 2, n. 10, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/871>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo construiu o Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Sextante, 2021.

Recebido em: 30 de maio de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Formação para uma educação antirracista

A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação de professores para a educação básica: o caso da Universidade Federal de Alagoas

The Education of Ethnic-Racial Relations in teacher training courses for basic education: the case of the Federal University of Alagoas

Josenilda Rodrigues de Lima
Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Resumo: Objetivamos apresentar reflexões sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 na formação inicial de professores para a educação básica. Para isso, tomamos como exemplo a Universidade Federal de Alagoas e realizamos um levantamento das matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura, visando identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aparece nas referidas matrizes. Utilizamos como referenciais teóricos: Gramsci (1995), Arroyo (2013), Gomes (2023), Pêcheux (2014 [1988]). Nossa investigação mostrou que após mais de 20 anos, essa lei ainda não se concretizou. Ampliando o debate, sinalizamos na conclusão de que as reformas educacionais em curso podem ameaçar ainda mais a ERER.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Licenciaturas; Formação docente; UFAL.

Abstract: We aim to present reflections on the implementation of law nº 10,639/2003 in the initial training of teachers for basic education. To do this, we took the Federal University of Alagoas as an example and carried out a survey of the curricular matrices of its undergraduate courses, aiming to identify how the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) appears in these matrices. We used as theoretical references: Gramsci (1995), Arroyo (2013), Gomes (2023), Pêcheux (2014 [1988]). Our investigation showed that after more than 20 years, this law has not yet come to fruition. Expanding the debate, we signal in the conclusion that ongoing educational reforms could further threaten ERER.

Keywords: Law 10,639/2003; National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations; Graduation; Teacher training; UFAL.

Introdução

Seja no ambiente de trabalho, em um transporte público, no condomínio onde mora, ou na escola onde estuda, os traços fenotípicos da negritude são utilizados para violência, simbólica ou física. Diariamente ainda são registrados casos de racismo no Brasil, como mostra o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, o qual apresenta um aumento de 4.568 para 6.003, representando uma

variação de 31%, entre 2020 e 2021. Além disso, dos 47,5 mil casos de mortes violentas registradas no ano de 2021, 77,9% das vítimas eram pessoas negras, metade delas com idade entre 12 e 29 anos, sendo 91,3% do gênero masculino (Fórum, 2022). Uma rotina que Mbembe (2016) denomina de “necropolítica”, através da qual o Estado atua para fortalecer políticas de morte, promovendo o genocídio das pessoas negras.

A luta do Movimento Negro por implementação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visa erradicar essas práticas de violências, ao valorizar e reconhecer a produção intelectual, artística e cultural desses povos. Alinhando-se a isso também as ações de reparações por todo o período de escravidão.

Após longos anos de luta, no ano de 2003 foi promulgada a lei nº 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica. No ano de 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que indicou mudanças nas matrizes curriculares para incluir a questão racial, tanto nos cursos de licenciatura para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação inicial e continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. Percebe-se assim que, além da implantação dessa lei, se faz necessário também investir na formação docente, seja inicial e/ou continuada.

Após mais de 20 anos desde a promulgação da lei nº 10.639/2003 e das DCNERER, é possível afirmar que as Instituições de Ensino Superior já implementaram esses dispositivos em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs)?

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o processo de implementação da lei nº 10.639/2003 na formação inicial de professores para a educação básica. Para isso, tomamos como exemplo a Universidade Federal de Alagoas e realizamos um levantamento das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura dessa instituição, visando identificar como a ERER aparece em seus PPCs. Utilizamos como referenciais teóricos: Gramsci (1995), Arroyo (2013), Gomes (2023), Pêcheux (2014 [1988])^I.

Nossa investigação mostrou que, após mais de 20 anos, a educação étnico-racial ainda não se concretizou. Sua ausência é verificada tanto na educação básica quanto no ensino superior. Esse conteúdo aparece apenas como disciplina eletiva ou de forma transversal, a depender do interesse do docente em buscar, por si mesmo, capacitações e inserir esses conteúdos em suas disciplinas. Ampliando o debate, sinalizamos que, no bojo dessa não implementação, as reformas educacionais em curso podem ameaçar ainda mais a ERER.

Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, disputa curricular e os avanços produzidos pela lei nº 10.639/2003

Abrindo nossas reflexões nessa seção, analisemos um discurso reproduzido por uma das professoras

I Com as produções de Antonio Gramsci, compreendemos como os intelectuais, no caso desse trabalho, os professores, podem contribuir no processo de mudança cultural. Embora, Michel Pêcheux nos apresente o conceito de posição sujeito, que permite o entendimento de que esses intelectuais orgânicos são constituídos por processos ideológicos, que afetam a sua subjetividade.

de educação infantil entrevistadas por Cavalleiro (2021, p. 71, grifo nosso):

[e]ngraçado que sempre vem essa história de cor. E agosto é uma ótima época para se falar disso, porque a gente tem o saci-pererê, a gente tem a mula sem cabeça, tem índio. E é a época do folclore, e é uma festa. Você aproveita uma data que é muito mágica e transforma isso. Você meio que desbanca a molecada. (Idalina)

Esse discurso é um exemplo de como as histórias e as culturas negra e indígena foram apresentadas nas instituições de ensino. Como algo comum à prática discursiva de muitos docentes, a fala de Idalina traz marcadores linguísticos que demonstram uma posição-sujeito que se contrai-identifica com uma FD antirracista. Na contrai-identificação há um “distanciamento, dúvida, questionamento” (Pêcheux, 2014b [1988], p. 199). Isso aparece, no discurso da professora, quando usa os pronomes demonstrativos em: “**essa** história”, “falar **disso**”, “transforma **isso**”. O distanciamento da professora com uma educação que se comprometa com a mudança radical dessas relações étnico-raciais leva-a a implementar práticas pedagógicas que reiteram a memória discursiva sobre as pessoas negras e indígenas.

No enunciado da professora Idalina, os indígenas, primeiros habitantes dessas terras, recebem o mesmo sentido das figuras mitológicas “saci-pererê” e “mula sem cabeça”. Não são, portanto, reconhecidos como seres humanos, reais, com história, cultura, valores civilizatórios e epistêmicos. As pessoas negras, no mesmo sentido, são representadas na figura do “saci-pererê”, um menino negro, amputado, capcioso, com poucas vestimentas, que fuma um cachimbo e que vive na mata.

A folclorização das vidas e da história das pessoas negras e indígenas sempre foi uma prática comum no ambiente escolar. Os professores que ousam romper esse padrão, geralmente são acusados de ideologização. É esse tipo de prática docente e formação imaginária que as DNCERER visam combater quando dizem que “**a escola e seus professores não podem improvisar**. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 15, grifo nosso)

Assim, compreendemos que a ERER impele as instituições de ensino a proceder de um outro lugar quando elaborarem seus currículos, trazendo para o ambiente educacional os conhecimentos, culturas, vozes silenciadas do público que hoje as frequenta. Impele também a rever a forma como apresentam a estética negra em seus livros didáticos; a apresentar intelectuais, produção e tecnologias negras; a rever a histórica do continente africano e como essa história também explica o Brasil; a trazer para o espaço escolar os saberes tradicionais e a etnocência; apresenta uma leitura racializada dos dados estatísticos sobre escolaridade, violência, empregabilidade, trabalho e outros. Nesse sentido, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena abala a rede de sentidos dominantes no arcabouço jurídico educacional no Brasil, fazendo circular outros sentidos sobre esses povos historicamente marginalizados.

A educação escolar não é imune aos processos discursivos e ideológicos que circulam na sociedade, os quais se refletem também nos currículos, pois esse é um espaço de disputa (Arroyo, 2013), dos embates políticos sobre os valores e conhecimentos que podem ser ensinados e/ou silenciados. Desde a educação pré-escolar até a educação superior, os conteúdos curriculares delineiam a formação humana

em concordância com o tipo de formação social que o grupo dominante pretende manter, contrapondo-se a aquela que os grupos dominados almejam. Vai-se moldando a subjetividade humana das crianças desde a entrada nas creches, nas escolinhas de bairros, das favelas, onde começam a aprender o lugar social e racial a elas destinado, em rituais segregadores (Arroyo, 2013).

Assim, o currículo escolar, ao reproduzir as ideologias dominantes da formação social capitalista racista, perpetua as desigualdades e os estereótipos raciais. Por exemplo, apresentar as pessoas negras sempre na condição de “escravizadas” é uma maneira de reforçar sua animalização retirando-lhes a razão, a capacidade de pensar, de reagir e de produzir conhecimentos. O contrário ocorre quando esses currículos ressignificam a história, apresentando personagens negros/as que lutaram contra esse sistema e resistiram ao processo escravocrata.

Nesse sentido, os currículos escolares são dispositivos discursivos que atuam no processo de constituição da subjetividade dos sujeitos em formação, tanto dos docentes quanto dos discentes. Uma identidade projetada pelas formações imaginárias sobre alguns sujeitos, suas histórias, memórias, conhecimentos e culturas, considerados como algo atrasado, selvagem, primitivo, inferior e, por isso, empurrados para a invisibilidade, não tendo espaço nos currículos. Como explica Arroyo (2013, p. 272, grifos do autor), na “escola, os currículos em vez de mostrar-lhes a história real, lhes passarão uma história em que os responsabiliza pela pobreza, pelo analfabetismo, pela ignorância, pelo desemprego, como produtos históricos de **seu** atraso, de **seu** misticismo e de **sua** indolência”.

Problematizando o apagamento de alguns sujeitos nos espaços escolares, o referido autor defende o direito a conhecimentos emergentes nos currículos, tanto de coletivos dos professores quanto dos alunos que hoje frequentam o sistema escolar, especialmente na rede pública. Segundo Arroyo (2013, p. 261), “o direito a saber-se pressupõe o direito a serem reconhecidos, a revelarem seus rostos. [...] a saberem como foram pensados e tratados como inferiores em nossa história. Saberem-se inferiores é uma forma de entender-se”. A partir do acesso a esse saber, que envolve explicações críticas, reflexão e tomada de posição, é possível empreender práticas transformadoras, resgatando sua identidade e mostrando, no mesmo espaço escolar, como de fato pensam sobre si, seus coletivos, suas histórias, ou seja, outras leituras de si mesmos, confrontando com a leitura historicamente hegemônica nesses espaços.

O saber-se, na visão de Arroyo (2013), é central nos processos de socialização e formação humana e enriquece os conhecimentos curriculares. A garantia desse direito deve começar com a revisão dos currículos e materiais didáticos, das formas negativas de significar os professores e alunos oriundos desses grupos. Contudo, isso não é algo fácil devido ao caráter controlador e padronizador dos currículos, especialmente no contexto das reformas educacionais em curso, que definem a educação escolar como um instrumento de desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho precarizado.

No ensino superior, a mudança desses imaginários é resultado da atuação de professores oriundos desses povos que atuaram, em suas respectivas instituições, no processo de implantação das políticas de cotas para negros ou que foram contemplados por elas. São esses mesmos professores que têm implementado o ensino sobre a história afro-brasileira e indígena. Percebe-se então a importância dessas políticas, pois ao inserir negros nas universidades, alguns voltam para as escolas básicas, assumindo a

pauta antirracista.

Nesse contexto de implementação da EREER, é crucial investir na formação docente, pois é este profissional que atua diretamente na formação humana. Professores que compreendam essas relações e tenham um letramento racial podem contribuir para a promoção de uma educação que combata o racismo estrutural e empreenda ações antirracistas. Essa formação deve incluir não apenas o conhecimento teórico sobre as relações étnico-raciais, mas também práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial.

Poderíamos então considerar os professores como intelectuais orgânicos, nos termos definidos por Gramsci (1995). Um intelectual que está intimamente ligado ao processo de reprodução do modo de produção e tem função importante na formação da cultura e conquista do consenso, bem como da construção do aparato de coerção. Como intelectual, pode captar as singularidades dessa sociabilidade, refletindo sobre os problemas sociais, em confronto com o ensino escolar e instaurando práticas educativas transformadoras.

Assim, sua função é contribuir para “uma tomada de consciência” e, junto à classe dominada, elaborar uma nova concepção de mundo diferente da difundida pela classe dominante, conquistando a hegemonia. O MNU fez isso ao longo de sua história para implantação da EREER e demais Programas de Ações Afirmativas para Afrodescendentes (PAAF). Sua atuação político-educativa formou intelectuais que levaram os conhecimentos sobre as relações raciais para as instituições de ensino. A luta agora é para que esses conhecimentos componham os currículos oficiais, de forma obrigatória, saindo da eventualidade das datas comemorativas.

Essa luta mexe com as estruturas da ideologia colonial ainda presente nos currículos, que prioriza as formas eurocêntricas de poder, ser e conhecer, práticas comuns nos territórios que foram colonizados por europeus (Gomes, 2023). Por essa herança, apenas a estética branca e ou que se aproxima da europeia é considerada bela; apenas os saberes reconhecidos como oriundos da Europa são considerados científicos e apenas as culturas europeias são valorizadas. A EREER, ao trazer a cultura e história afro-brasileira e indígena, se insere em uma perspectiva decolonial (Gomes, 2023), que nasce da prática social, da realidade de vida dos sujeitos, os quais desenvolvem categorias analíticas para pensar essa realidade, considerando que ela é síntese de múltiplas determinações sócio-históricas.

A relação entre currículo, disputa ideológica, educação e formação de professores para as relações étnico-raciais é um campo de debates importante para a construção de uma educação justa e igualitária, que reconheça, valorize e respeite a pluralidade étnico-racial de nossa formação social. Nesse sentido, um dos requisitos para a implementação da EREER na educação básica é a formação docente. Não apenas a formação continuada, mas também e principalmente a formação inicial. Apresentamos, a seguir, um quadro geral que mostra como essa discussão tem sido abordada atualmente nos cursos de formação de professores na UFAL.

A Universidade Federal de Alagoas no contexto de luta contra o racismo

A história do estado de Alagoas se entrelaça com a história da luta da população negra no Brasil.

É um estado majoritariamente negro, pois, segundo o sistema da pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua trimestral, em 2023, o estado possuía uma população de 3.383 mil, sendo 881 mil brancos, 282 mil pretos e 2.179 mil pardos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2023]). Totalizando, são 72,7% de pessoas negras (pretas e pardas) e 26,1% brancas. Contudo, “Negros são apenas 7% no mercado de trabalho em Alagoas” (Borges, 2021). “Negros são 86% dos mortos após intervenções policiais” (Lorena, 2021).

Dados do Mapa da Violência de 2021 apontaram que Alagoas, desde 2015, “é o estado que apresenta maiores diferenças de vitimização entre negros e não negros, com taxas de homicídios de negros 42,9 vezes maiores do que as de não negros.” (Cerqueira *et al*, 2021, p. 52). Esse estudo também apontou que em “Alagoas [...] todas as vítimas de homicídios femininos em 2019, sem contar uma das vítimas sem identificação de cor/raça, eram negras.” (Cerqueira *et al*, 2021, p. 39). Esses dados reforçam a história de violência contra os negros.

A relação entre Alagoas e a violência contra pessoas negras não é recente. Citamos como o exemplo a perseguição às religiões de matrizes africanas no estado, com os atos conhecidos como “O Quebra de Xangô”, iniciado em Maceió e propagado pelo interior do estado em 1912. Essa historicidade de violência remonta ao período da colonização, quando o Estado, aliado a governos coloniais holandeses e capitanias vizinhas, destruíram o maior símbolo de resistência negra ao regime escravocrata - o Quilombo dos Palmares - e assassinaram seu principal líder, Zumbi, em 20 de novembro de 1695. Ocupando uma área que compreendia parte do território pernambucano, esse quilombo mantinha sua sede no atual município de União dos Palmares, na localização conhecida como Serra da Barriga e abrigava cerca de 6 mil habitantes e resistiu por mais de 100 anos às tentativas de invasões (Araújo, 2020).

Os quilombos eram formados por vários grupos étnicos raptados de vários países africanos. Em Alagoas, a presença africana existe desde o século XVI, inicialmente, através do comércio interno via Recife e, posteriormente, desembarcados diretamente da África, comércio que continuou mesmo após a proibição, em 1850 (Marques, 2022). A maioria dos povos trazidos da África falavam línguas pertencentes ao grupo linguístico “bantu”, como os *ambundu* e *ovimbundus*. Habitavam as regiões de Angola, República Democrática do Congo, República Popular do Congo, Zâmbia (Araújo, 2020). Além de pessoas negras, nos quilombos também coexistiam brancos empobrecidos e povos indígenas. Assim, não havia uma cultura única, mas várias convivendo de forma transcultural.

A história de Palmares não findou com a morte de Zumbi, existem indícios de resistência quilombola no local até o fim do século XVIII, algo pouco estudado na historiografia. O quilombo, apesar de findada a guerra, teve uma forte relação com a história da formação do território alagoano nos séculos XVIII e XIX (Marques, 2022, p. 25).

Esse autor cita alguns desses indícios de resistência negra, mesmo após a destruição do quilombo dos Palmares, como: os quilombos que surgiram nas matas alagoanas e pernambucanas ainda no século XVII; a Cabanada (1832-1835); a revolta escrava na Vila de Alagoas (1815); os motins contra a “Lei do Cativo” (1850).

Para além da memória de resistência e liberdade, o quilombo e a presença negra são responsáveis pelas características socioculturais do território alagoano. Em todo o estado há referências da cultura africana, seja nas danças, na oralidade, na alimentação, nas crenças religiosas, na linguagem, no cuidado pessoal/coletivo, e em espaços territoriais. Uma cultura resultante da mistura de diversas etnias africanas, indígenas e brancas. Como exemplo, Marques (2022, p. 51) menciona que o “reisado alagoano rememorava experiências dos povos africanos originários da região do Congo e da Angola através da encenação de uma guerra”, apesar de o evento se realizar no período natalino, festividade religiosa em homenagem ao nascimento do Messias do Cristianismo. A comemoração mistura elementos das congadas, revivendo-se as cerimônias de coroação dos Reis Congos. Marques (2022) também cita elementos africanos no maracatu, nas trovas populares alagoanas, no bumba meu boi, na roda de coco.

Contudo, desde o episódio de Palmares, “[...] as elites se utilizaram de um discurso negativo em relação aos aquilombados da Serra da Barriga, reforçado na memória local através de uma educação oficial que exaltava a vitória das forças contrárias aos quilombos.” (Marques, 2022, p. 30). Essa mesma educação se pauta por uma epistemologia que ignora e inferioriza os saberes desses povos, reproduzindo o racismo à brasileira.

Fazendo frente às práticas racistas no estado, no contexto de lutas do MNU, surge a Associação Cultural Zumbi (ACZ), em 1979. Conforme aponta Silva (2006), junto a essa instituição, surgiram também a União das Mulheres de Maceió, que lutava por igualdade de gênero em Alagoas, e o Conselho Indigenista Missionário, que discutia a questão indigenista. O Movimento Negro Alagoano (MNA) também atuou para que aqui fossem implantadas Políticas de Ações Afirmativas, incluindo a formação docente.

A ACZ, “[...] enquanto uma das primeiras entidades do Movimento Negro Alagoano, pôde discutir e inserir no Estado a preocupação com a comunidade afro-alagoana enquanto particularidade de uma população” (Silva, 2006, p. 104). Esse autor ressalta que a instituição priorizava a questão cultural, fugindo assim do padrão de politização da luta, como acontecia em nível nacional. Destaca-se a preocupação com a valorização da pessoa negra, a ausência de discurso contra a ordem capitalista vigente e o foco nas discussões em torno da Serra da Barriga. Tratando-se de um estado marcado pelo coronelismo, autoritarismo e pela violência, além do contexto de Ditadura Militar, é esperada a postura da ACZ que, mesmo assim, não deixou de tocar nas questões raciais e foi fundamental para o processo de tombamento da Serra da Barriga, atuando junto com a UFAL para a implantação de ações afirmativas no estado.

Assim, o Movimento Negro Alagoano e a UFAL têm grande participação nesse processo de implementação das políticas afirmativas, no reconhecimento da Serra da Barriga como patrimônio nacional, servindo de referência para o país. Sobre isso, Marques e Correia (2022), explicam que, em 1980, o Ministério da Educação (MEC), através do “Projeto Etnias e Sociedade Nacional”, coordenado pelo antropólogo Olympio Serra, mobilizou uma reunião com lideranças negras do Brasil na Serra da Barriga, naquele ano, iniciando assim o primeiro evento de subida à Serra, que acontece sempre no dia 20 de novembro.

Além das lideranças negras locais, representadas pela ACZ e pela UFAL, através do reitor à época,

presente no evento, definiu como metas: o tombamento da Serra da Barriga, um projeto de resgate histórico e cultural para o lugar; a criação do Conselho Geral do Memorial Zumbi, cuja instituição concentraria documentos sobre a luta e história negra; a implantação do Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAB) da UFAL.

Alguns membros da ACZ compuseram o CEAB/UFAL, que passaria a se chamar “Núcleo de Estudos Afro-brasileiros” (NEAB), no ano de 1983. A partir de dezembro de 2019, denomina-se Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), incorporando a questão indígena (Luna, 2019), além de expandir-se para todos os demais *campi* da Instituição: Arapiraca, Sertão e Ceca. Esse Núcleo foi importante articulador na implementação das políticas de ações afirmativas na UFAL, colocando-a entre as três instituições pioneiras no desenvolvimento de ações afirmativas universitárias, no ano de 2003, quando adotou o sistema de cotas para negros em seus vestibulares (Marques; Correia, 2022).

Além disso, antes mesmo da aprovação da lei nº 10.639/2003 e da consolidação desse Núcleo na década de 1980, a ACZ, com seu objetivo de valorizar a cultura e o ser negro, já articulava parcerias com o estado e municípios alagoanos para capacitação de professores da rede pública e privada, no intuito de fomentar o conhecimento acerca das questões étnico-raciais e estimular uma educação antirracista (Marques; Correia, 2022). Essa prática corrobora com o que Gomes (2017) diz sobre o movimento negro, compreendido como articulador, produtor e transmissor dos conhecimentos que hoje temos sobre raça e etnia no Brasil.

Na década de 1990, intensificou-se a discussão sobre as ações afirmativas nas instituições de ensino. O Programa de Ações Afirmativas para Afrodescendentes (PAAF) no ensino superior da UFAL foi idealizado pelo professor Moisés Santana, diretor do NEAB/UFAL, e aprovado pela Resolução CONSUNI/UFAL nº 33 de 06 de novembro de 2003. Tinha o intuito de propiciar ações que viabilizassem o acesso e a permanência da população negra na universidade e compreendia: Sistema de Cotas; Políticas de Acesso e Permanência; Políticas Curriculares de Formação de Professores e as Políticas de Produção de Conhecimento e Avaliação dos Programas Afro-Atitude e OdêAyê. Naquele contexto, estabeleceram-se 20% das vagas para as pessoas negras, sendo 60% para mulheres e 40% para homens. Nesse sentido, a UFAL se antecipa à Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012).

A partir de 2019, as políticas de cotas na UFAL foram ampliadas para as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, através da Resolução CONSUNI/UFAL nº 86/2018. Nesse mesmo ano, também começaram a ser implantadas bancas de heteroidentificação, validando a autodeclaração dos candidatos negros, evitando as práticas de fraudes no sistema de cotas.

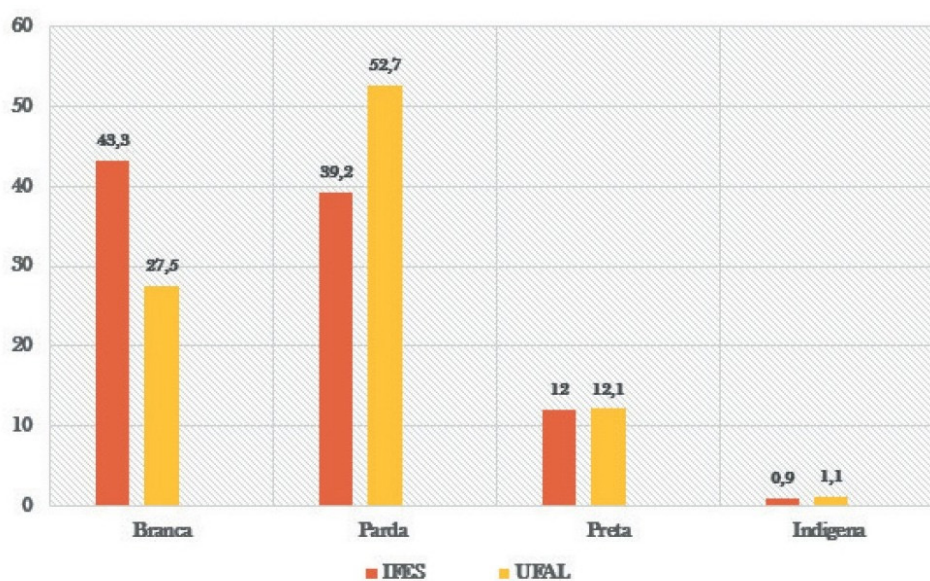
O que denominamos de bancas de validação de autodeclaração étnico-racial na UFAL (heteroidentificação) caracterizam-se como um *checklist* subjetivo que conduz as pessoas a pensarem sobre suas histórias, as histórias de seus ancestrais e de seus/suas/ses possíveis descendentes [*sic*] e a entenderem que a política de cotas não é uma esmola [...] muito pelo contrário, é uma ínfima ação estatal para corrigir uma dívida gigantesca para com a população negra (e os povos indígenas) diante dos 388 anos de escravidão e dos 132 anos pós-abolição em que os piores índices sociais são referentes à população negra (Ferreira, 2020, p. 150)

A autora acrescenta que essas bancas visam a combater a “afro-convivência”, uma vertente do racismo à brasileira, através da qual pessoas brancas tentam deslegitimar a negritude no Brasil, burlando as cotas e ocupando as vagas como se fossem negros com o argumento de que todos os brasileiros, devido à miscigenação, têm sangue africano. Contudo, em seu cotidiano, esses “afro-convenientes” não são lidos como negros, nem sofrem as consequências do racismo, além de rejeitarem a negritude. Acrescentamos que essa é uma maneira de a branquitude se organizar, pois, na medida em que negros ocuparam espaços nas universidades, dando visibilidade a um Brasil negro e desfazendo a ideologia de um Brasil mestiço com tendência ao branqueamento, a branquitude os obrigou a mostrar de que forma eram negros, levando-os a olhar para as marcas subjetivas de um processo que os desumanizou. Reafirma-se assim que corpo é discurso, como sinalizamos em nossa introdução. Eles são lidos e essa leitura produz sentidos/discursividades que determinam lugares sociais, privilégios e desvantagens.

Nesse processo, Ferreira (2020) observa algumas nuances nas autodeclarações de negros retintos e negros de pele clara. Os de pele retinta afirmam alta e convictamente o seu pertencimento étnico-racial, pois seus fenótipos genéticos e o racismo explícito vivenciado por eles não deixam dúvidas sobre essa identidade. Já os negros de pele clara emitem uma “autodeclaração quase inaudível, sem força sonora, [que] segue na defesa da cor parda isolada da etnia negra que, para a branquitude, sempre representou uma categoria de mobilidade étnico-racial.” (Ferreira, 2020, p. 153).

As ações do NEABI/UFAL e o pioneirismo da instituição na implementação das PAAFs podem ter contribuído para que hoje a instituição seja ocupada por muitos alunos negros, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Alunos brancos, pretos, pardos e indígenas na UFAL, 2018



Fonte: Fonaprace/Andifes, 2018 *apud* UFAL, 2020, p. 82.

De acordo com esses dados de 2018, mais da metade dos alunos são negros, 64,8% do total de alunos da instituição. Alguns oriundos de escola pública e com renda bruta *per capita* igual ou inferior

a 1,5 salário-mínimo (UFAL, 2020). Esse estudo também sinaliza que Alagoas obteve um Índice de Inclusão Racial (IIR) de 0,99, situando o estado na 10ª colocação com melhor IIR. “Essa posição de destaque se deve, em grande medida, ao crescimento dos grupos de pretos, pardos e indígenas na instituição nos últimos 20 anos, evidenciando o êxito das políticas de cotas, especialmente as étnico-raciais” (UFAL, 2020, p. 85).

Além do sistema de cotas para negros nessa universidade, em 2003, o PAAF, também previa Programas de Formação de Professores das redes públicas e privadas de ensino, para habilitá-los a “tratar adequadamente a diversidade racial, identificar práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar, responsáveis, muitas vezes, pelo desempenho e repetência de crianças vítimas dessas ações” (UFAL, 2003, p. 4). A partir dessa resolução, o conteúdo sobre a história afro-brasileira passou a ser componente curricular das licenciaturas na UFAL.

Atualmente, os projetos de curso de licenciatura nessa instituição seguem as normativas da Resolução CONSUNI/UFAL nº 06/2018. Essa resolução definiu os componentes curriculares comuns aos cursos de graduação de formação de professores para a educação básica no âmbito da UFAL. Nessa resolução, o conteúdo sobre as questões étnico-raciais compõe a categoria “Ênfase Didático-Pedagógica” (UFAL, 2018a, art. 3º, alínea b, item III)

As políticas de capacitação de professores são necessárias para que tenham condições de ensinar esse conteúdo a seus alunos na educação básica. Só é possível ensinar aquilo que foi ensinado. Só se aprende a valorizar aquilo que se conhece. Alguns não tiveram acesso a esse tipo de discussão ao longo de sua vida e nem conheceram a História da África na educação básica. Ao contrário, foram criados em uma sociedade que cultiva o racismo e o preconceito, desde as brincadeiras aparentemente inocentes às ações violentas e genocidas. A desconstrução dessa formação racista se dá através do acesso à discussão. Refletindo um pouco mais sobre essa questão, discutiremos sobre a formação de professores para as relações étnico-raciais, exemplificando como essa discussão aparece nas licenciaturas da UFAL.

O ensino de História Afro-brasileira e Indígena nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica na UFAL

Para iniciarmos essa análise, retomemos o que define as DCNERER sobre esse ensino.

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **Educação Superior**, precisarão providenciar: [...] Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos **cursos de licenciatura** para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de **formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior**. (Brasil, 2004, p. 23, grifo nosso).

Considerando as definições da lei nº 13.415/2003 e as prerrogativas das DCNERER, as instituições de ensino superior precisaram repensar a formação de professores no Brasil, para incluir a

temática étnico-racial, alterando as matrizes curriculares de suas licenciaturas. Como vimos, mudanças curriculares refletem as disputas político-ideológicas, pois os conhecimentos que compõem os currículos geralmente alinham-se aos interesses dominantes. Na UFAL, esse tipo de formação passou a ser ofertada a partir de 2006, nos cursos de História, Matemática e Física, mas essa implantação não se deu sem desafios. O Quadro 1, a seguir, apresenta como atualmente os cursos de licenciatura do *Campus A*. C Simões, da UFAL, têm abordado a temática sobre as relações étnico-raciais, decorrente das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Quadro 1 - A temática étnico-racial nos cursos de formação de professores para a educação básica na UFAL

Nº	CURSO	ANO DO PPC	DISCIPLINA SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	CONDIÇÃO/ TIPO DE OFERTA	PERÍODO/ SEMESTRE DE OFERTA
01	Ciências Biológicas	2019	Abordado de forma transversal na disciplina “Prática pedagógica como componente curricular 3”, com a temática “Educação afro-indígena”	Específica/ Obrigatória	9º
02	Ciências Sociais	2018	Educação e diversidade	Transversal/ Obrigatória	8º
			Etnologia Indígena	Específica/ Eletiva	-
			Relações Interétnicas		-
			Estudo das Populações Afro-brasileiras		-
03	Ciências Sociais EAD	2017	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	Específica/ obrigatória	4º
04	Dança	2019	Dança, Gênero e Identidade Racial	Específica/ Eletiva	-
			Danças Tradicionais dos Povos 1 e 2	Transversal/ Obrigatória	4º e 5º
			Danças Populares de Alagoas		2º
			Danças Populares do Brasil		3º
05	Educação Física Licenciatura	2019	Educação e Diversidade	Transversal/ Obrigatória	1º
			Sociologia das Práticas Corporais		3º
06	Filosofia	2019	Antropologia Filosófica	Transversal/ Obrigatória	5º
			Filosofia da Religião	Transversal/ Eletiva	2º ou 8º
07	Física	2019	História e Filosofia da Ciência	Transversal/ Obrigatória	8º

08	Física EAD	2013	História Afro-brasileira e Africana na Educação Brasileira	Específica/ Obrigatória	7º
09	Geografia	2019	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena	Específica/ Eletiva	-
			Geografia Cultural	Transversal/ Obrigatória	7º
10	Geografia EAD	2022	Prática III - Ensino de Geografia das Alagoas	Transversal/ Obrigatória	4º
11	História	2018	História da África 1 e 2	Obrigatória	3º e 6º
			História Indígena		4º
			Educação e Estudos Étnicorraciais	Específica/ Obrigatória	1º
			Tópicos especiais em História Afro-Brasileira	Específica/ Eletiva	
			Tópicos especiais em história da África 1		-
			Tópicos especiais em história Indígena		-
12	Letras Português	2019	Teoria Linguística 1 e 2	Transversal/ Obrigatória	1º e 2º
			Análise do discurso		8º
			Linguística aplicada		3º
			Sociolinguística		7º
			Literatura de Língua Portuguesa 1		1º
			Leitura e produção de textos em língua portuguesa 2		2º
			Literatura de língua portuguesa 5		6º
			Literatura Africana de Língua Portuguesa	Específica/ Eletiva	-
13	Letras Português EAD	2019	Literatura africana de língua portuguesa (Angola e Cabo Verde)	Específica/ Eletiva	-
			Leitura e produção de textos em língua portuguesa 1	Transversal/ Obrigatória-	1º
			Teoria da literatura 1		1º
			Literatura de língua portuguesa 1		1º
			Leitura e produção de textos em língua portuguesa 2		2º
			Teoria da literatura 2		2º
			Literatura de língua portuguesa 2		2º
			Linguística aplicada		3º
			Literatura de língua portuguesa 5		6º
			Sociolinguística		7º
			Análise do Discurso		8º

14	Letras Inglês	2018	Estudos do Discurso	Transversal/ Obrigatórias	6°
			Questões contemporâneas em Linguística Aplicada e ensino de língua inglesa		5°
15	Letras Inglês EAD	2012/2017	História e cultura afro-brasileira e indígena	Específica/ Obrigatória	6°
			Estudos Culturais e Ensino de Língua Inglesa	Transversal/ Eletiva	-
16	Letras Espanhol	2019	Língua Espanhola 1 e 2	Transversal/ Obrigatória	1° e 2°
			Literatura de Língua Espanhola 1 e 3		7° e 9°
			Prática como Componente Curricular 5: Desenvolvimento da competência sociocultural em língua espanhola		9°
17	Letras Espanhol EAD	2018	História e cultura afro-brasileira e indígena	Específica/ Obrigatória	6°
18	Letras Francês	2018	Prática de Didatização de Documentos Autênticos	Transversal/ Obrigatória	4°
19	Letras LIBRAS	2016	Tópicos em Cultura e Sociedade	Transversal/ Obrigatória	5°
			Libras 3 - Intermediário		4°
			Texto e Discurso em LS		5°
			Crialibras 3		5°
20	Matemática	2021	Problemas Sociais e Educação Estatística	Transversal/ Obrigatória	2°
			Metodologias do ensino da matemática 1		4°
			Estágio supervisionado do ensino da matemática 3		7°
21	Matemática EAD	2022	Tópicos especiais	Transversal/ Obrigatória	6°
			Estágio supervisionado do ensino da matemática 3		7°
22	Música	2018	Música Brasileira	Transversal/ Obrigatória	7°
			Introdução à Etnomusicologia	Transversal/ Eletiva	-

23	Pedagogia	2019	Fundamentos Antropológicos da Educação	Transversal/ Obrigatória	2º
			Pesquisa e Prática Pedagógica 2 - Gênero e diversidade étnico-racial	Específica/ Obrigatória	2º
			Filosofia e Infância	Transversal/ Eletiva	-
			Estudos da Infância		-
			Educação e diversidade étnico-racial	Específica/ Eletiva	-
24	Pedagogia EAD	2007	Fundamentos Antropológicos da Educação	Transversal/ Obrigatória	3º
			Educação e diversidade étnico-racial	Específica/ Eletiva	-
25	Química	2019	Educação e Sociedade	Transversal/ Obrigatória	7º
26	Teatro	2019	Antropologia da Arte	Transversal/ Obrigatória	1º
			Teatro de animação		8º
			Dramaturgia	Transversal/ Eletiva	-
			Maquiagem e máscara		-
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de bonecos		-
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de sombras		-
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de máscaras		-
			Laboratório de teatro de animação – LATA: Teatro de objetos		-
			Narrativas na rua – da Inspiração africana à roda de histórias como arte pública		-
				Específica/ Eletiva	-

Fonte: Autoras 2024. Com base nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFAL (UFAL, [2022a]).

Para a composição do Quadro 1, analisamos as matrizes curriculares dispostas nos PPC de 26 cursos de licenciatura do Campus A. C. Simões, da UFAL, sendo oito na modalidade de educação à distância (EAD) – Ciências Sociais, Física, Geografia, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Matemática, Pedagogia – e 18 na modalidade presencial. Seleccionamos os PPCs mais atuais que estavam disponíveis na página da instituição no período que realizamos esse levantamento: final de 2022. Em alguns casos, não havia versão atual ou talvez o curso não tenha postado a versão atual de seu PPC, por isso analisamos a única versão disponível (UFAL, [2022a]).

Observamos que, seguindo as definições da Resolução CONSUNI/UFAL nº 06/2018 (UFAL, 2018), à época, os PPC dos cursos de licenciaturas foram modificados para contemplar as discussões sobre várias temáticas, como os direitos humanos e as questões étnico-raciais. Alguns cursos criaram disciplinas específicas, outros se comprometeram a abordar essa temática apenas de forma transversal, em

algumas disciplinas obrigatórias e/ou eletivas de seus currículos. Contudo, apesar de, na fundamentação teórica de suas propostas curriculares, alguns PPC sinalizarem a transversalidade desse conteúdo, as ementas das disciplinas indicadas não trazem essa temática, deixando ao professor a responsabilidade pela sua implementação ou não. Diante disso, compusemos o Quadro 1 apenas com disciplinas que, mesmo não sendo específicas, nas suas ementas inseridas nos PPCs, apresentavam conteúdos sobre etnia, questões étnico-raciais, história afro-brasileira e indígena, ou algo correlato.

Dos 26 PPCs analisados, apenas treze cursos apresentam disciplinas específicas para abordar o conteúdo sobre questões étnico-raciais, seja de forma obrigatória ou eletiva. São eles: Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Ciências Sociais EAD; Física EAD; Geografia; História; Letras Português; Letras Português EAD; Letras Inglês EAD; Letras Espanhol EAD; Pedagogia; Pedagogia EAD; Teatro. Alguns desses cursos também abordam esse conteúdo, de forma transversal, em outras disciplinas.

Vale destacar que no caso de disciplina eletiva não há garantia de sua oferta para o discente, o qual poderá concluir o curso sem sequer ter acesso a esse conteúdo, pois dependerá de seu interesse em cursá-la. Talvez por isso na Resolução CONSUNI/UFAL nº 33/2003, que instituiu as PAAF na UFAL, estabeleceu como meta “a inclusão da disciplina História da África no quadro das obrigatórias e não eletivas no curso de história” (UFAL, 2003, p. 4), garantindo esses conhecimentos para os alunos do Curso de História.

Desses cursos que possuem disciplinas específicas, apenas sete (Ciências Biológicas; Ciências Sociais EAD; Física EAD; História; Letras Inglês EAD; Letras Espanhol EAD; Pedagogia) possuem em suas matrizes curriculares a oferta obrigatória. Ressaltamos os cursos de História e Ciências Sociais os cursos procurados pela população negra na década de 1970, quando alguns conseguiram acessar os níveis superiores de ensino (Marques; Costa, 2022). Esses autores pontuam que o acesso a esses cursos possibilitou às pessoas negras a abertura para discussão sobre a necessidade de se repensar a história do Brasil e da produção do conhecimento, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Ocupar espaços acadêmicos e participar de grupos de estudos, era estratégico para isso. Sendo assim, é compreensível que esses cursos tenham a disciplina história afro-brasileira como componente obrigatório.

Os demais cursos – Dança, Educação Física, Física, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Libras, Matemática, Matemática EAD, Música, Química, Filosofia – não possuem disciplina específica e explicam em seus PPC que o conteúdo será abordado apenas de forma transversal em algumas disciplinas, obrigatórias e/ou eletivas. No PPC do curso de Filosofia encontramos a informação de que essa temática seria abordada de forma transversal na disciplina obrigatória “Antropologia Filosófica” e na disciplina eletiva de “Filosofia da Religião” (UFAL, 2019a). Contudo, quando observamos as ementas dessas duas disciplinas, apenas “Antropologia Filosófica” traz esse conteúdo. Na ementa da disciplina “Filosofia da Religião” não há nada relacionado às questões étnico-raciais, nem mesmo a bibliografia indicada na ementa aborda especificamente as religiões africanas e/ou afro-brasileiras.

Consideramos necessário refletir um pouco mais sobre como essa transversalidade acontece nos currículos das licenciaturas. No curso de Letras Inglês presencial, por exemplo, assim aparece a explicação:

[o]s temas transversais [incluindo as questões étnico-raciais] aparecem nas disciplinas pedagógicas e nas de língua inglesa, como forma de fomentar debates e praticar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa – ética, cidadania, meio-ambiente, globalização, mídias etc. Todos os temas recomendados na Resolução 06/2018 são contemplados em várias disciplinas do curso. (UFAL, 2021a, p. 90).

Nem todos os PPCs, assim como o de Letras Inglês presencial, explicitam como será realizada a transversalidade desse conteúdo nas elencadas disciplinas, deixando sob responsabilidade do docente essa decisão. No PPC do curso de Letras Espanhol, entretanto, encontramos essa informação de forma precisa:

[e]m atenção à Lei 10.639/2003 e à Lei 11.645/2008 [...] as duas temáticas são trabalhadas mais especificamente nas disciplinas que se listam a seguir.

1. Língua Espanhola 1: situação atual das línguas indígenas na América Latina: classificação, línguas ameaçadas; 2. língua Espanhola 2: línguas indígenas da América Latina: preservação, revitalização e escrita de línguas indígenas da América Latina; 3. literatura de Língua Espanhola 1: literatura dos povos originários da América (maias, astecas e incas); 4. PCC 5: conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças; 5. literatura de Língua Espanhola 3: Relações étnico-raciais (o negrismo na literatura caribenha) (UFAL, 2019, p. 22-23).

Além de citar em quais disciplinas acontecerá a transversalidade do conteúdo, a ementa deixa explícito qual aspecto da realidade étnico-racial será discutida. Chamou-nos a atenção, entretanto, o fato de alguns cursos citarem em qual disciplina essa transversalidade acontecerá, mas, ao observar a ementa, quase não se vê esse conteúdo. Exemplo disso é o curso de Matemática presencial, cujo conteúdo foi encontrado, de forma transversal, na disciplina “Problemas Sociais e Educação Estatística”, com a ementa:

Momentos da história da Estatística. A inserção de mídias impressas nas aulas de matemática. O ensino da estatística. A estatística no ENEM. O conceito de didática recriado. Exemplos de planos de aula. Cidadania e direitos humanos. A mídia no Brasil. **A estatística como instrumento de estudo das questões** socioeconômicas e políticas brasileiras envolvidas na conquista da cidadania, incluindo questões das desigualdades sociais, da saúde, da educação, da violência, do direito ao trabalho, **étnicas**, de gênero e ambientais. (UFAL, 2021b, p. 55).

“A estatística como instrumento de estudo das questões [...] étnicas [...]”. É assim que as questões étnico-raciais aparecem nessa ementa no PPC de Matemática presencial. As ementas das disciplinas “Metodologias do ensino da matemática 1” e “Estágio supervisionado do ensino da matemática 3”, apresentam o conteúdo “Etnomatemática”, que pode contemplar as discussões interculturais, decolonializando o pensamento matemático e mostrando como outros povos vivenciam a matemática. Aqui poderia ser incluída a afroetnomatemática, vertente que mostra a matemática a partir da cultura

africana e dos afrodescendentes (Cunha Junior, 2017), e que pode ser uma forma de desconstruir os estereótipos de incapacidade das pessoas negras, reproduzidos, às vezes, em forma de piadas.

Questionamos como a transversalidade do conteúdo, sem a obrigatoriedade, pode ser boa. Não seria mais uma forma de silenciar a possibilidade ou obrigatoriedade de abordagem desse conteúdo, deixando para o professor a responsabilidade de adaptar sua disciplina para contemplar essas questões? Refletimos sobre isso ao comparar o PPC de Matemática EAD da versão de 2022 com a versão de 2012.

Na versão 2012, o PPC do curso Matemática EAD apresentava a disciplina “História afro-brasileira e africana na educação brasileira”, como disciplina da matriz curricular obrigatória, ofertada no 8º período do curso, com 60h de carga horária (UFAL, 2012, p. 29). Já na versão de 2022, o PPC não traz mais a oferta obrigatória dessa disciplina e optou pela abordagem transversal nas disciplinas “Tópicos Especiais”, que apenas menciona, em sua ementa, entre outros conteúdos, a “[...] Adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das **etnias** que constituem a nacionalidade brasileira; BNCC e os temas transversais” (UFAL, 2022b, p. 127, grifo nosso). Outra disciplina que traz a transversalidade desse conteúdo no PPC de 2022 desse curso é “Estágio supervisionado do ensino da matemática 3”, com a “Etnomatemática”.

Será que a opção pela transversalidade, ao invés de disciplina específica e obrigatória, não reflete o peso político e ideológico que o conteúdo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram para esse curso? Será que uma vertente desse embate político não estaria considerando a disciplina como desnecessária, embora possibilitasse repensar os conhecimentos científicos e matemáticos a partir de uma perspectiva decolonial? A transversalidade pode ser excelente em todas as disciplinas, desde que haja o real compromisso e conhecimento do professor para abordar os conhecimentos considerados “transversais”.

Na realidade, como já discutimos, trata-se também de processos de identificação e tomada de posição por essas discussões, pois, geralmente os que abordam esses conteúdos em suas disciplinas em nível superior são os professores negros e/ou que militam por uma educação antirracista, aqueles que compreendam as nuances do capitalismo racista e seu impacto na vida de milhões de estudantes brasileiros. São esses mesmos professores os perseguidos por projetos como o Escola Sem Partido.

A tomada por essa posição antirracista também pode impactar os Projetos Pedagógicos de outros cursos de graduação na modalidade bacharelado. É o caso do Curso de Serviço Social do *Campus* Arapiraca/UFAL, que, com a reformulação do PPC em 2018, implantou a disciplina “Gênero, relações étnico-raciais e Serviço Social”, como oferta obrigatória no 7º período desse curso (UFAL, 2018, p. 47).

Outros cursos da modalidade bacharelado também têm inserido em seus PPCs a temática das relações étnico-raciais e história afro-brasileira e indígena. O curso de Medicina, por exemplo, inseriu a disciplina “Saúde da População Negra e Indígena”, como oferta eletiva, desde o ano 2007. Além dos graduandos em Medicina, essa disciplina é aberta à inscrição de outros alunos dos demais cursos de graduação da instituição. Ela é coordenada por um professor da Faculdade de Medicina, mas cada conteúdo é ministrado por um especialista, inclusive membros do Movimento Negro local (Monteiro, 2014).

Observamos assim alguns mínimos avanços no processo de mudança da formação imaginária sobre os povos negros e indígenas no Estado de Alagoas. Contudo, ressaltamos que, na pesquisa aqui

apresentada, poucos cursos mencionam a temática indígena, nem mesmo na forma transversal, deixando ao professor a possibilidade de reverter positivamente essa lacuna em relação à história dos povos originários.

Além da inclusão dessa temática sobre as relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores e em alguns cursos de bacharelado, outras ações foram desenvolvidas na UFAL. O PCC do curso de licenciatura em Música, por exemplo, cita o Projeto de extensão intitulado “Interrelações das manifestações folclóricas alagoanas com a Educação Musical”, no qual seria abordada também a EREER (UFAL, 2018b, p. 28).

Marques e Correia (2022) destacam a criação da revista “Kulé Kulé”, entre 2005 e 2010, que retratou diversos aspectos das questões étnico-raciais, como religião, história da educação dos povos negros no Brasil, produção de conhecimento, entre outros conteúdos, com o intuito de fornecer às escolas públicas do estado, material de apoio para auxiliar os professores.

Também é possível destacar a atuação do Programa de formação continuada em docência do ensino superior (PROFORD/UFAL), que investe na formação pedagógica dos professores dessa universidade, incluindo as questões étnico-raciais, a exemplo do curso “Prevenção ao Racismo Institucional: Práticas Antirracistas na Universidade”, realizado no período de 21 de junho a 11 de julho de 2022 (UFAL, 2022c).

Além dessa formação em cursos rápidos, a UFAL também ofertou especializações que contemplavam a temática, como a Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, realizada entre novembro de 2014 a dezembro de 2016, na qual teve um módulo específico para discutir sobre “Relações étnico-raciais”.

Apesar do pioneirismo da instituição na implementação das PAAFs, ela ainda não possui uma Pró-reitoria responsável por essas políticas, cujas ações são encabeçadas e mobilizadas pelo NEABI/UFAL ou por professores que se interessem pela temática. Nesse aspecto, a instituição não é diferente das demais IES do Brasil. Exemplificando, na região Nordeste, apenas as universidades do Estado da Bahia – UFBA, UFSB, UFRB, UFOB – e a UNILAB, no Ceará, possuem pró-reitorias de ações afirmativas^{II}. Ressalte-se que a implementação de ações educacionais exige orçamento e equipes especializadas, que seriam viabilizados com as respectivas pró-reitorias.

Conclusão

Consideramos que essa educação sempre existiu como uma necessidade de resistência das pessoas negras ao sistema escravocrata e consequente desumanização e negação de direitos. Nas práticas educativas do MNU foram produzidos conhecimentos sobre as formas de racismo, racialidade, letramento racial, identidade étnico-racial, diversidade étnico-cultural, respeito e valorização da história africana, afro-brasileira e indígena, resgate dos intelectuais negros, produção literária negro-brasileira. São

II Informação colhida nos sites dessas instituições. Assim são denominadas essas Pró-reitorias em cada uma dessas instituições: UFBA – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil; UFSB – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (Proaf); UFRB – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPOAF); UFOB – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROAE); UNILAB – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis PROPAE.

conhecimentos que já deveriam, por força da lei, compor os currículos da educação básica e da formação docente. Entretanto, após mais de 20 anos da promulgação Lei 10.693, a educação étnico-racial ainda não se concretizou. Sua ausência é verificada tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Ressalte-se que depende também da formação de professores que atuarão na educação básica. Contudo, conforme explicitamos com o exemplo da UFAL, esse conteúdo aparece apenas como disciplina eletiva ou de forma transversal, a depender do interesse do docente em buscar, por si mesmo, capacitações e inserir esses conteúdos em suas disciplinas. Ainda não se efetivou a obrigatoriedade de oferta de disciplina específica que aborde essa temática, algo que parece ser reiterado nas políticas educacionais em curso, como a BNCC e a BNC-Formação docente, ambas em alinhamento com o proposto na Reforma do Ensino Médio.

Ressalte-se que, como colocado no Parecer que fundamenta as DCNERER, “Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula” (Brasil, 2004, p. 26). Deve ter início desde as políticas educacionais estabelecidas em nível institucional. Contudo, na contramão das conquistas do MNB nesses últimos anos, as reformas educacionais em curso, como a BNCC e a BNC-Formação, podem ameaçar a EREER com a retomada do discurso das competências, que molda o currículo escolar para formar pessoas aptas às demandas do mercado de trabalho, marcada pelo empreendedorismo, pela flexibilização, precarização.

O discurso empreendedorista origina-se nas classes que têm dinheiro sobrando para investimentos; uma realidade não comum à população negra. Em sua maioria, esses, quando fazem empreendedorismo, ou seguem o caminho da *uberização* ou acumulam dívidas com os financiamentos/empréstimos para montar seus pequenos negócios. Uma educação empreendedora abarcaria a discussão sobre questões étnico-raciais, tratadas historicamente como algo individual, subjetivo, menos importante na lógica competitiva do mercado? Deixamos assim provocações para pensar a EREER nesse contexto de reformas neoliberais nas políticas de educação.

Referências

ARAÚJO, Zezito. **Quilombo dos Palmares**: negociações e conflitos. Arapiraca: CESMAC, UNEAL, 2020.

ARROYO, Miguel González. **Currículo território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORGES, Hebert. Negros são apenas 7% no mercado de trabalho em Alagoas. **Gazeta de Alagoas**, [s. l.], 27 nov. 2021. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/economia/339038/negros-sao-apenas-7-no-mercado-de-trabalho-em-alagoas>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed., 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP/IPEA /IJSN, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

FERREIRA, Lígia dos Santos. Narrativas minhas, deles, delas, dels, enfim, nossas: escrevivências da heteroidentificação na Universidade Federal de Alagoas. **Repecult**, [s.l.], v. 5, n. 9, p. 145-158, 2020. Dossiê: As comissões de heteroidentificação étnico-racial de autodeclaração no sistema de cotas para negros e negras: divergências, convergências e efetividade. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/531>. Acesso em: 17 set. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo, ano 16, 2022. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 15 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral Tabela 6403 - População, por cor ou raça (Vide Notas)**. [S. l.]: IBGE/ Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), [2023]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#/n1/all/n3/all/v/all/p/last%201/c86/all/d/v608%201,v6541%201,v6542%201/l/v,p+c86,t/cfg/cod,signiv,nsum,cmcd,/resultado>. Acesso em: 15 set. 2023.

LORENA, Caio. Negros são 86% dos mortos após intervenções policiais. **Mídia Caetés**, [s. l.], 26 fev. 2021. Disponível em: <https://midiaacaete.com.br/em-maceio-negros-sao-86-dos-mortos-apos-intervencoes-policiais/>. Acesso em: 16 set. 2023.

MARQUES, Danilo Luiz; CORREIA, Rosa Lúcia Lima da Silva. O Movimento Negro, o NEABI/UFAL e a implementação do Programa de Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Alagoas (2003-2022). **Escritas do Tempo**, v. 4, n. 10, p. 23-45, 30 abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1837>. Acesso em: 21 maio 2022.

MARQUES, Danilo Luiz. **Folga negro, branco não vem cá**: histórias, memórias e culturas quilombolas (Alagoas, século XIX). Curitiba: CRV, 2022. (Coleção Histórias PPGH-UFAL).

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MONTEIRO, Diana. **Ufal é pioneira no país na oferta da disciplina Saúde da População Negra**. Maceió, 25

jul. 2018. Disponível em: <https://noticias.ufal.br/ufal/noticias/2014/12/ufal-e-pioneira-no-pais-na-oferta-da-disciplina-saude-da-populacao-negra>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1988].

SILVA, Jefferson Santos da. Um movimento negro em Alagoas: a Associação Cultural Zumbi. p. 96-105. *In*: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida. (org.). **Kulé-Kulé II: visibilidades negras**. Maceió: NEAB/EDUFAL, 2006.

UFAL. **Curso Prevenção ao Racismo Institucional: Práticas Antirracistas na Universidade**. Maceió: Proford/Ufal, 2022c. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/capitacao/formacao-docente/eventos/2022/i-semester/inscricoes-encerradas/curso-prevencao-ao-racismo-institucional-praticas-antirracistas-na-universidade>. Acesso em: 22 jan. 2023.

UFAL. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol Licenciatura**. Maceió: Fale/Ufal, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-letras-espanhol.pdf/view>. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês Licenciatura Presencial**. Maceió: Fale/Ufal, 2021a. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/letras-ingles-presencial-2018-versao-final.pdf/view>. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Faculdade de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Maceió: FSSO/UFAL, 2018. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-arapiraca/ppc-servico-social-2018.pdf/view>. Acesso em: 16 nov. 2023.

UFAL. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA). **Curso de música – licenciatura: Projeto pedagógico**. Maceió: ICHCA/Ufal, 2018b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-musica-2018-ufal.pdf/view>. Acesso em: 11 dez. 2022.

UFAL. Instituto de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – modalidade a distância**. Maceió: IM/Ufal, 2012. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/matematica-licenciatura-ead/view>. Acesso em: 11 dez. 2022.

UFAL. Instituto de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura**. Maceió: IM/Ufal, 2021b. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-licenciatura_atualizado_10_03_2022_versao_final.pdf/view. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Instituto de Matemática. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática EaD**. Maceió: IM/Ufal, 2022b. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-ead_2022_versao-final.pdf/view. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. **Projetos Pedagógicos – Campus A. C. Simões**. Maceió: Ufal, [2022a]. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em: 3 dez. 2022.

UFAL. Pró-Reitoria Estudantil. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL**. Maceió: EDUFAL, 2020. E-book (179 p.). (Coleção UFAL e políticas públicas de gestão em educação superior). ISBN 978-65-5624-001-5. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6953>. Acesso em: 8 abr. 2023.

UFAL. **Resolução Consuni/Ufal nº 33/2003 de 06 de novembro de 2003**. Maceió: COC/UFAL, 2003. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/diversas/cotas/resolucao-no-33-2003-consuni-2>. Acesso em: 21 jan. 2023. FAL. **Resolução Consuni/Ufal nº 06/2012 de 19 de fevereiro de 2018**. Maceió: SECS/UFAL, 2018a. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2018/rco-n-06-de-19-02-2018.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Recebido em: 3 de junho de 2024
Aprovado em: 4 de dezembro de 2024

Formação para uma educação antirracista

Tecendo a ERER na malha curricular da licenciatura em Letras/ Espanhol: um estudo de universidades federais do nordeste do Brasil

Weaving Ethnic-Racial Relations Education (ERER) into the Spanish Language
Teaching Curriculum: a study of Federal Universities in Northeast Brazil

Gabriela Rodrigues
Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está sendo implementada no currículo da licenciatura em Letras/Espanhol. A metodologia apoia-se na técnica documental (Gil, 2002; Cellard, 2008), na abordagem qualitativa com objetivo descritivo-interpretativista (Schwandt, 2006) e no campo teórico da Linguística Aplicada (Paraquett, 2009). A análise fundamenta-se nas orientações da ERER (Brasil, 2009; Brasil, 2013; Gomes, 2018;) e nos estudos interculturais (Candau, 2016; Matos; Almeida, 2022). Os resultados apontam que, entre as 20 ementas de disciplinas de Língua Espanhola de 8 documentos curriculares de universidades federais do Nordeste, 13 podem contemplar a ERER em alguma medida.

Palavras-Chave: Língua Espanhola; Currículo; Interculturalidade Crítica; Decolonialidade.

Abstract: This article examines the implementation of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in the Spanish Language Teaching undergraduate curriculum. The methodology is based on the documentary technique (Gil, 2002; Cellard, 2008), a qualitative approach with a descriptive-interpretative objective (Schwandt, 2006), and the theoretical field of Applied Linguistics (Paraquett, 2009). The analysis is based on ERER guidelines (Brazil, 2009; Brazil, 2013; Gomes, 2018) and intercultural studies (Candau, 2016; Matos; Almeida, 2022), 2022). The results indicate that, among the 20 syllabi of Spanish Language disciplines in 8 curricular documents from federal universities in Northeast Brazil, 13 can contemplate ERER to some extent.

Key words: Spanish language; Curriculum; Critical Interculturality; Decoloniality.

Primeiras linhas

As teorias tradicionais entendiam que a configuração curricular deveria se manter fixa, por isso, termos como grade ou estrutura eram associados ao currículo. Dado à percepção de que essa organização precisa ser maleável, o termo matriz curricular passou a ser mais usual, pois sugere a possibilidade de adaptação. Segundo as teorias críticas e pós-críticas, é consenso que elaborar currículos implica a negociação entre diferentes esferas sociais de poder que atuam no sistema educacional, o que exige mais flexibilidade para permitir maior alcance dos aspectos que o currículo abrange (Silva, 1999). Nesse sentido, o processo de criação curricular pode ser comparado à confecção de um tecido, sua composição

é diversa, de tal modo que, seu resultado e finalidade dependerá das escolhas e do entrelaçamento de cada fio que tece sua malha.

Diante dessa comparação, a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) é um aspecto a mais a ser entrelaçado à malha curricular e, para nós, basilar. Em consonância com Gomes (2018), a propositura de um ensino que abrangesse a perspectiva das pessoas negras e indígenas diante dos fatos históricos, da miscigenação e da realidade sociocultural brasileira sempre foi uma reivindicação desses grupos. Após articular uma série de eventos que culminaram em uma conjuntura favorável para tais discussões, ativistas, intelectuais, professores/as, membros dos movimentos negros e indígenas conformaram a proposta da EREER visando a compreensão crítica das posições sociais no Brasil e seus nexos com raça e etnia de forma educativa (Gomes, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, salientam o caráter reparador da EREER:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia [*sic*] por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (Brasil, 2013, p. 503).

Passados mais de 20 anos da homologação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013), considerados um marco das políticas de ações afirmativas na educação básica e superior, vários campos de pesquisa têm analisado como vem ocorrendo a implementação da referida Lei sob as normativas da EREER. Na educação linguística em espanhol, a nível da educação básica e no nível da educação superior é possível encontrar os pressupostos da EREER nos estudos literários, na seleção do material didático e no trato da diversidade linguística e cultural nos contextos hispano-falantes. É notável, também, um recente aumento de ementas e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que contemplam as discussões da EREER na formação de professores/as.

Partindo desse quadro, o objetivo deste trabalho é analisar como a EREER está sendo implementada nos PPCs da licenciatura em Letras/Espanhol. O *corpus* da pesquisa é composto por oito documentos de sete universidades federais do nordeste do Brasil selecionados de modo a possibilitar uma análise documental a nível regional. Essa investigação se justifica por serem os PPCs documentos que registram e direcionam a proposta educacional de cada universidade com o compromisso de colocar em prática as proposições neles contidas, permitindo assim, mensurar qualitativamente a inserção da EREER na graduação.

Para detalhar o desenvolvimento da pesquisa, além desta introdução, o artigo apresenta duas seções de fundamentação teórica e uma seção de metodologia, seguidas das seções de análise e discussão dos dados. Por fim, serão expostas as conclusões da investigação.

A malha curricular

Seguindo as teorizações de Silva (1999) é possível afirmar que o conceito de currículo abrange aspectos de planejamento, negociação de conteúdo, avaliação, integração e criação de disciplinas, bem como, aspectos teóricos como a relação entre diferentes conhecimentos para gerar conhecimento escolarizado. O currículo se associa também às culturas aceitas e inseridas no ambiente educacional, aos comportamentos e condutas de cada comunidade. Os aportes da Pedagogia, da Educação, da Psicologia, da Sociologia e, principalmente, do contexto político, econômico, social e cultural são fatores influentes na conformação curricular. No entanto, essas generalizações são insuficientes em vista do que o termo engloba atualmente, sobretudo, depois da vasta teorização a respeito do currículo da educação básica e das investigações que abordam a produção e a legitimação do conhecimento tanto na universidade quanto na escola (Silva, 1999). Portanto, há outros elementos importantes na definição de currículo:

Depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150, grifo do autor).

Dessa maneira, podemos entender que o ambiente escolar ou acadêmico é um espaço de construção de significados do que ocorre na sociedade, sendo que o resultado dessa construção materializa o currículo. Gomes (2018) chama a atenção para o caráter representacional do currículo, sobre a capacidade de forjar subjetividades e projetar discursos sobre os grupos sociais. Não é por acaso que a presença negra e indígena tem sido ora excluída, ora apresentada de forma pejorativa em diversos âmbitos curriculares, em detrimento de uma representação positiva do grupo racial branco. Segundo a autora, a possibilidade de grupos minoritários ou minoritarizados^I elaborar e defender seus discursos no contexto acadêmico é um dos efeitos positivos de uma educação que considera as problemáticas étnico-raciais. Entretanto, essa atuação exige um ambiente democrático para que as negociações sejam viáveis (Gomes, 2018).

Os aspectos mencionados caracterizam, mas, não são sinônimo de currículo. Sendo assim, podemos entender cada um desses aspectos como fios que, dependendo de como forem trançados resultarão nas malhas do tecido finalizado, isto é, no currículo em sua totalidade. Dessa maneira, a tecitura curricular está envolta à negociação, à capacidade de diálogo de determinada sociedade e dos questionamentos feitos ao currículo vigente.

A inserção da EREER no ensino superior tem gerado reflexões indispensáveis para a compreensão dos efeitos da racialização na educação como, a importância da presença de estudantes, professores e funcionários não brancos, o que demonstra uma melhor distribuição do acesso à educação e aos postos de trabalho mais valorizados; a necessidade de revisão das bibliografias utilizadas nos cursos para inserir

I Entendemos a definição de grupos minoritários como aqueles que são numericamente menores em uma sociedade e grupos minoritarizados como aqueles que mesmo em um número maior são forçados a ocupar um lugar de subalternidade (Silva Júnior; Matos, 2019).

intelectuais negros e indígenas brasileiros; e uma maior abertura para pesquisas que contemplem a realidade racial brasileira, de modo a valorizar os/as pesquisadores não brancos. Essas reflexões e ações são parte das negociações curriculares.

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Brasil (2013), afirmam que as instituições de ensino superior devem: realizar, mapear e divulgar experiências pedagógicas que tenham a EREER como foco; encaminhar medidas para reconhecer e resolver dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial; manter diálogo entre os sistemas de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico/racial; incluir as discussões da EREER como aspecto integrante do currículo na formação inicial e continuada, sobretudo nas licenciaturas, considerando a especialidade de cada curso e as particularidades dos contextos de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Quilombola, Educação Indígena e etc.).

Seguindo a mesma direção, o documento Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009), publicação que orienta como as instituições devem abordar a EREER no sistema educacional, sinaliza que a formação de professores/as é um ponto estratégico na implementação da EREER, uma vez que,

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais [sic] (Brasil, 2009, p. 29).

As disposições anteriores impactam diretamente na tecitura dos currículos universitários que devem servir de fundamentação para discussões teóricas sobre as dinâmicas raciais no Brasil, para estimular atitudes de sensibilização e combate ao racismo, além de valorização das identidades sociais e raciais. Sendo a EREER um componente transversal, sua inserção nos PPCs deve contemplar todas as etapas dos cursos. Nos currículos de Letras/Espanhol pode conscientizar sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, nos variados contextos hispano-falantes, bem como, proporcionar representações positivas de grupos minoritários ou minoritarizados, sobretudo, os povos originários e da diáspora africana.

Entrelaçando os fios

Os documentos da educação que fundamentam o trato da EREER nas escolas e universidades explicitam os objetivos e as justificativas para essa inserção, além de sugerir formas de atuar no âmbito da EREER em cada componente curricular, de modo interdisciplinar e transversal. No entanto, cada área do saber tem autonomia para definir suas abordagens pedagógicas. É possível afirmar que, na educação brasileira e na educação linguística em espanhol há uma tradição de abordar as discussões culturais em

sala de aula pelo viés da interculturalidade. De acordo com Candau (2014, p.1 *apud* Candau, 2016, p. 808):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Para Candau (2016), essa perspectiva se associa ao que Walsh (2009) denomina interculturalidade crítica, pois também se ocupa do nexos entre as desigualdades sociais e as decisões políticas, bem como do reflexo dessas decisões em espaços de ensino, já que podem gerar maior compreensão ou violência diante das diferenças. As autoras advertem que, embora cada sistema educacional tenha um histórico próprio, o movimento de inclusão ou exclusão das diferenças acompanha tendências globais, logo, é preciso fortalecer as proposituras locais e alinhá-las a frentes externas. Situar a EREER no âmbito da interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Candau, 2016;) se faz necessário para demarcar que a diversidade não deve ser vista como diferenças pontuais, mas “[...] como uma construção social dentro de uma determinada estrutura racialmente hierárquica e, portanto, colonizada” (Matos; Almeida, 2022).

Diante desse cenário, uma opção é pensar o currículo a partir do contexto Latino-americano assumindo o Brasil como parte dessa macrorregião. No que se refere à EREER, esse direcionamento pode problematizar as dinâmicas raciais discriminatórias semelhantes ao que ocorre no Brasil e ao mesmo tempo compreender as especificidades sócio-históricas, raciais e étnicas dos países vizinhos. Outrossim, pode levar à tectura de currículos potencialmente decoloniais na medida em que questiona o eurocentrismo ainda vigente no sistema educacional, denuncia as assimetrias raciais e vislumbra saberes próprios das tecnologias de sobrevivência e existência dos povos originários e da diáspora africana, fortalecendo, assim, a perspectiva política e cultural dessas populações (Candau, 2016; Gomes, 2018, Matos; Almeida, 2022).

É no compromisso de confeccionar currículos que valorizem os conhecimentos e as identidades historicamente marginalizadas, em especial, do contexto latino-americano, que os fios da EREER, da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial se entrelaçam. Em conformidade com Matos e Almeida (2022, p. 113), “[...] a interculturalidade [crítica] e a decolonialidade caminham juntas para a construção de sociedades e, por consequência, currículos que tensionem as estruturas sociais e a maneira como foram erguidos [...]”. De igual modo, a educação linguística em espanhol se alinha ao questionamento das desigualdades socioeducacionais e à tectura conjunta de alternativas que proporcionem um ensino de língua espanhola ativo no combate ao racismo, ao eurocentrismo e na construção de diálogo entre as identidades diversas, tanto nos currículos prescritos quanto no cotidiano educacional.

Além das teorizações de cada área do saber e das normativas nacionais (Brasil, 2009; Brasil, 2013), a elaboração dos currículos do ensino superior seguem normativas específicas para dado contexto como, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação

pedagógica e segunda licenciatura). A redação de ambos os documentos contempla a diversidade cultural em manifestações variadas, sendo a Resolução de 2015 mais específica, uma vez que foi forjada no bojo da implementação de políticas de ações afirmativas que ampliaram o acesso ao ensino superior e atenderam às demandas de grupos sociais minoritários ou minoritarizados, o trecho a seguir ilustra algumas dessas demandas:

Artigo 13 § 2o Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Na Resolução 2 de 2015 (Brasil, 2015), que respalda a maioria dos PPCs analisados, é notória a preocupação em preparar os futuros docentes para o trato com a diversidade. Segundo Kayapó e Brito (2014) essa preparação é indispensável para que a escola regular possa acolher o/a estudante indígena quando estiver nesse contexto de aprendizagem e para que a sociedade majoritária entenda e respeite a diversidade étnica e a individualidade das pessoas indígenas. Para os pesquisadores, é indispensável que as instituições promovam debates sobre direito à igualdade, à diferença, à diversidade e à não discriminação por meio de uma reflexão crítica sobre a história e cultura brasileira em relação aos povos originários (Kayapó; Brito, 2014).

As tramas da pesquisa

Esta investigação se insere no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), uma área que abarca, além de outras temáticas, estudos sobre ensino de línguas e da linguagem de modo indisciplinar. Assim, ao analisar textualmente os currículos de Letras/Espanhol, o presente trabalho alinha autores/as do âmbito do currículo provenientes do campo da Pedagogia, das Ciências Sociais, da Educação e da LA (Kayapó; Brito, 2014, Candau, 2016; Gomes, 2018; Matos; Almeida, 2022) à concepção de língua como prática social.

Nesse viés, é preciso considerar a produção discursiva situada em um contexto social, histórico e cultural e a interculturalidade crítica voltada para as reflexões socioculturais e de construção de identidades vivenciadas entre alunos/as e professores/as no processo de educação linguística em espanhol conforme defende Paraquett (2009). Segundo a autora, as contribuições da LA para o ensino de línguas e para os estudos da linguagem consiste em estabelecer relações entre esses elementos e a realidade política na qual as línguas e a linguagem estão engajadas.

Para tanto, a pesquisa segue a abordagem qualitativa, com perspectiva étnico-racial, que se pretende intercultural crítica e decolonizadora, no intuito de encontrar uma compreensão epistemológica sobre o conhecimento e assim cumprir o objetivo descritivo-interpretativista, considerado por Schwandt

(2006, p. 198): “um processo intelectual pelo qual um conhecedor (investigador na função de sujeito) adquire conhecimento a respeito de um objeto (o significado da ação humana)”. Conforme o autor, a interpretação ocorre de forma circular alternando entre o reconhecimento e a significação da situação investigada. Concretamente, o foco está na compreensão da composição curricular e das bases que sustentam ou repelem a EREER nos cursos de Letras/Espanhol.

Sendo assim, foi empregada a técnica de pesquisa documental, que segundo Cellard (2008) utiliza-se de uma pré-análise como processo de identificação do material e de seus conteúdos. Em seguida deve ser observado, se os arquivos são escritos ou não; o contexto de produção, veiculação e análise dos materiais; a distinção do/a autor/es; a autenticidade do texto, sua confiabilidade e natureza que neste caso é do âmbito educacional. Essas informações implicam diretamente na compreensão dos conceitos-chave e da lógica interna dos documentos, além de influenciar na sua abordagem, classificação e interpretação (Cellard, 2008).

A técnica documental é importante por organizar informações dispersas que podem revelar discursos, ações e conhecimentos sobre o conjunto de objetos coletados segundo afirma Gil (2002). Nesse sentido, examinar o material consiste em explorar seu conteúdo em um processo de desmontagem e remontagem no intuito de descrever atitudes, valores, ideologias ou representações contidas nos textos analisados, a partir dos quais será possível formular inferências em um processo iterativo de observação, reflexão e interpretação (Gil, 2002).

Em relação ao passo a passo realizado, primeiramente foi definido que as universidades a serem investigadas seriam da região nordeste com o curso de Letras/Espanhol de habilitação única com o objetivo de reunir uma quantidade relevante de material possível de ser analisado em âmbito regional. Nessa etapa, as secretarias dos cursos de Letras/Espanhol foram contactadas para solicitar informação sobre o currículo vigente e possíveis atualizações. Cada instituição tem autonomia para desenvolver sua proposta curricular seguindo diretrizes gerais.

Nesta pesquisa, os currículos dos cursos de Letras/Espanhol são materializados em três formatos distintos: os PPCs (documentos que descrevem os objetivos dos cursos e o perfil dos egressos, contextualiza a organização dos cursos e sua relação com a universidade a qual pertence, apresenta o ementário e as propostas de avaliação); as resoluções (documentos que apresentam os objetivos dos cursos o perfil do egresso e as ementas das disciplinas); e o ementário que apresenta somente as disciplinas a serem cursadas sem maiores informações. A compilação dos três tipos de documentos curriculares resultou no seguinte *corpus*:

Quadro 1: Corpus da pesquisa

DOCUMENTO	ANO	UNIVERSIDADE
PPC	2019	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
PPC	2018	Universidade Federal do Ceará (UFC)
PPC	2019	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
PPC	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - Currais Novos)
PPC	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - Natal)

Resolução	2019	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Resolução	2013	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Ementário	2011	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Fonte: elaboração própria (2025).

Em seguida, foi realizada a busca de palavras-chaves nos documentos obtidos, o que confirmou a presença de palavras como: cultura, interculturalidade, EREER, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, diversidade, negros/as, indígenas, afro-brasileiro/a, africano/a, povos originários, minorias, entre outras. O passo seguinte consistiu na leitura atenta de cada documento. Seguindo os critérios da pesquisa documental, foram identificadas as informações que descrevem a estrutura das publicações, seu conteúdo e sua lógica interna. Em seguida, feita a classificação do corpus em quatro grupos que apresentam os pressupostos da EREER: i) objetivos dos cursos, perfil do egresso, competências e habilidades; ii) ementas das disciplinas de língua espanhola, variação linguística e literatura; iii) ementas das disciplinas de docência, LA e estágio; iv) ementas das disciplinas de cultura, temas transversais e optativas.

Uma vez identificadas as ocasiões que possibilitam a inserção da EREER nos documentos, as informações foram separadas em quadros que sistematizam a análise com ênfase nas ementas das disciplinas. Neste artigo, a análise, que será detalhada na seção seguinte, centra-se nas disciplinas de ensino de língua espanhola, essa escolha se deu por serem disciplinas obrigatórias que devem ser cursadas por todos os/as estudantes, o que demonstra a importância da presença de discussões sobre a EREER.

Etapas da tecitura curricular

Analisar a proposta dos cursos de graduação em Letras/Espanhol em relação à implementação da EREER a partir de uma perspectiva intercultural crítica implica que os documentos selecionados sejam esmiuçados para examinar cada aspecto de sua composição. Dentre esses aspectos, o ementário das disciplinas é parte essencial para entender como o curso pretende ser materializado. Por conseguinte, após separar as informações dos documentos em quatro grandes grupos foi preciso observar, minuciosamente, cada uma das subclassificações.

No caso do grupo ii) ementas das disciplinas de língua espanhola, variação linguística e literatura, foi elaborado um quadro com as ementas que comportam alguma palavra-chave do escopo da EREER referente a cada subclassificação. Em casos em que não há ementa que contenha as palavras-chave, foram selecionadas até três ementas que representam a proposta do respectivo documento com a finalidade de demonstrar como o currículo de cada instituição organiza as disciplinas. Assim, é possível compreender as ementas individualmente e na composição geral dos cursos. É interessante observar a mudança de nomenclatura entre um PPC e outro, a progressão dos conteúdos e como as relações étnico-raciais são incorporadas no texto. Vejamos o quadro abaixo com a subclassificação das ementas de língua espanhola:

Quadro 2 - Ementas das disciplinas de língua espanhola

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

PPC/2018 UFAL

Língua Espanhola 3 = Aperfeiçoamento das quatro habilidades (produção escrita e oral; compreensão auditiva e leitora) em língua espanhola, com ênfase nos aspectos morfológicos da língua espanhola. Temas transversais: direitos humanos. (p. 53)

Prática como componente curricular 2: compreensão e produção escrita em língua espanhola 2 = Prática de leitura e produção de textos narrativos e injuntivos em Língua Espanhola fundamentada na noção de texto como um processo de encontro de vários discursos, representações históricas, culturais e contextuais, no âmbito da educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 57)

Prática como componente curricular 3: compreensão e produção oral em língua espanhola 1 = Aperfeiçoamento das competências e habilidades orais em língua espanhola, na educação básica, para atuação nas mais diversas situações comunicativas. Desenvolvimento da capacidade para analisar e sintetizar informações contidas em textos orais, buscando (re)construir, coerentemente, argumentos com fluidez, clareza e adequação. Desenvolvimento de estratégias de mediação e compreensão de gêneros orais (destrezas ativas e interpretativas). Diversidade étnica: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. Dimensão Pedagógica: O papel do professor quanto às variantes dialetais da língua espanhola: a produção oral. Uso de materiais didáticos com ênfase em aspectos sociodiscursivos do espanhol e do português. (p. 59)

Prática como componente curricular 5: desenvolvimento da competência sociocultural em língua espanhola = Estudo e aprofundamento sobre a produção artística dos países hispânicos, por meio do conhecimento da produção literária, musical e cinematográfica, dentre outras expressões artísticas, em relação com seus contextos sociais, históricos, políticos e culturais, além de sua respectiva dimensão pedagógica, voltada à reflexão e elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola na educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 66)

PPC/2018 UFC

Espanhol I: língua e cultura = Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de nível inicial, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas. (p. 73)

Espanhol II: língua e cultura = Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de nível inicial-intermediário, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas. (p. 74)

PPC/2019 UFPE

Espanhol I - compreensão e produção oral. Fonética e fonologia = Aquisição das habilidades básicas receptivas e produtivas mediante a assimilação dos traços distintivos fundamentais da língua espanhola com especial ênfase na oralidade; sistematização de sons e fonemas segmentais e suprasegmentais ou prosódicos. (p. 73)

Espanhol II - compreensão e produção escrita = Estudo dos principais aspectos relativos à produção e compreensão de textos em língua espanhola, com ênfase para a produção/compreensão de textos acadêmicos. Revisão dos aspectos fundamentais da língua espanhola contemplados no módulo anterior, com especial atenção para questões ortográficas, de pontuação e para o uso de formas pronominais e marcadores discursivos. (p. 82)

Espanhol VI - semântica e pragmática = Estudo do sentido e a referência sob a perspectiva lógica e linguística, a partir do seu cerne fonológico, morfossintático e histórico, com o objetivo de interpretar textos portugueses e espanhóis sob os prismas conceitual, léxico, estético, relacional, estratégico, contextual, interdisciplinar e extralinguístico, desenvolvendo procedimentos contrastivos. (p. 122)

PPC/2018 UFRN (Curráis Novos)

Espanhol I: língua e cultura = Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola através de atividades de nível inicial que possibilitem o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever, relacionando-as com os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desse idioma. (p. 62)

Espanhol VIII: língua e cultura = Estudo prático-discursivo da língua espanhola através de atividades de aperfeiçoamento das habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever, com ênfase nos aspectos socioculturais das comunidades falantes desse idioma. (p. 76)

PPC/2019 UFRN (Natal)

Estudos de língua espanhola I = Desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, discursivos, socio-culturais e funcionais da língua espanhola, considerando contrastes com o português falados no Brasil e a adequação discursiva a contextos específicos. Reflexões teóricas e usos práticos e autênticos da língua espanhola em determinadas situações comunicativas, considerando o panorama de ensino-aprendizagem brasileiro (p. 178).

Estudos de língua espanhola IV = Desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, discursivos, socio-culturais e funcionais da língua espanhola, considerando contrastes com o português falados no Brasil e a adequação discursiva a contextos específicos. Reflexões teóricas e usos práticos e autênticos da língua espanhola em determinadas situações comunicativas, considerando o panorama de ensino-aprendizagem brasileiro (p. 160).

RESOLUÇÃO/2013 UFS

Teoria e prática de língua espanhola III = Desenvolvimento do estudo dos aspectos culturais, linguísticos e pedagógicos da língua espanhola. Linguagem em uso: Formas verbais do subjuntivo a partir da perspectiva dos gêneros discursivos com predominância de características textuais argumentativas. Aperfeiçoamento da produção/compreensão oral e escrita. Elementos de Educação Linguística. (p. 14)

Estudos da linguagem hispânica IV: sociolinguística histórica = Ferramentas para estudos em diacronia. Panorama da História externa da Língua espanhola. Estudo da História Interna. Relações econômicas, sócio-políticas, étnico-raciais. Aspectos da variação/mudança linguística em língua espanhola: léxico, fonética, fonologia, morfossintaxe e semântica. Educação Linguística: O lugar da História da Língua no Ensino de E/LE. (p. 15)

RESOLUÇÃO/2019 UFPB

Língua espanhola V = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Aprimoramento do estudo e reflexão dos aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa. (p. 13)

Língua espanhola VI = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Consolidação do estudo e reflexão sobre os aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa. (p. 13)

Oficina de práticas de linguagem = Vivência de práticas de letramento em língua estrangeira, abordando relações entre as noções de multiculturalismo e multilinguismo. Explicitação de estratégias de aprendizagem linguística. Desenvolvimento de atividades com habilidades integradas, em uma perspectiva de multiletramentos, que contemplem a discussão de justiça social, educação inclusiva, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, e de faixa geracional. Reflexão sobre o trabalho docente na contemporaneidade. (p. 19)

EMENTÁRIO/2011 UFCG

Língua espanhola V = Estudo das formas e funções das unidades do enunciado: as diferentes classes de palavras, nas perspectivas nocio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino. (p. 35)

Língua espanhola VI = Estudo das estruturas do enunciado: frases, orações e períodos, nas perspectivas nocio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino. (p. 40)

Fonte: elaboração própria (2025).

Os cursos de língua tendem a organizar suas disciplinas e conteúdos por nível de dificuldade linguística. Nos cursos de graduação esse tipo de nivelamento é marcado pelo cumprimento de pré-requisitos, ou seja, só é possível cumprir a disciplina de Língua Espanhola II após ser aprovado na Língua Espanhola I. Ao examinar os ementários nota-se a oferta entre quatro e oito disciplinas de língua espanhola nas quais há modificações muito pontuais em sua descrição, e em alguns casos constam quatro disciplinas com foco linguístico e outras quatro com foco nas habilidades linguísticas, como pode ser observado ao longo do quadro 2. Por exemplo, na Resolução/2019 da UFPB há oito disciplinas destinadas ao estudo do espanhol, o grau de dificuldade é constatado ao mencionar se o enfoque será introdutório, de aprimoramento ou consolidação dos estudos. Nas ementas dessas disciplinas não há menção à ERER, às relações étnico-raciais, à interculturalidade, às culturas indígenas, da diáspora africana ou termos afins, logo, não há articulação entre as disciplinas e tais temas.

Outra forma de demonstrar o grau de dificuldade ao longo das ementas é agregar os conteúdos linguísticos que terá maior ênfase, tanto no título como na descrição da proposta, sendo comum iniciar pelos aspectos fonético-fonológicos e finalizar pelos aspectos semânticos, pragmáticos ou discursivos. De igual maneira, é recorrente a mudança de nível de dificuldade ser caracterizado pela habilidade linguística que será foco da disciplina (leitura, escuta, fala e escrita), no PPC/2018 da UFPE vemos uma amostra desses dois modelos de ementa. Nesse currículo, tampouco se estabelece vínculo entre os pressupostos da ERER e as disciplinas de língua espanhola. Somando-se ao exposto, ainda constam ementas que não explicitam o foco de cada disciplina, o que dá a entender que, embora a redação se repita, há dedicação gradual aos itens estudados ao longo do curso, situação observada no PPC/2018 da UFRN (Natal).

Considerando o foco desta investigação, é possível inferir que o trato das relações étnico-raciais também pode ser um item de dificuldade, pois aparece sempre nas ementas dos semestres finais dos cursos. Em contrapartida, termos mais gerais como cultura, sociocultural e intercultural aparecem desde as ementas dos semestres iniciais. Esses detalhes podem ser notados contrastando a descrição do PPC/2018 da UFC e com o PPC/2019 da UFAL. É notório que nos PPCs que mencionam os aspectos socioculturais e interculturais, a articulação entre ensino de língua e reflexão linguística com base nesses elementos está atrelada a facilitar a comunicação e o desenvolvimento de conhecimentos funcionais para a adequação discursiva e não para o agenciamento a partir da linguagem, o que pode ser comprovado no PPC/2019 da UFRN (Currais Novos). É esperado que as disciplinas de língua tenham foco nos conteúdos e nas habilidades linguísticas, no entanto, isso não impede a reflexão de forma ampla sobre as diferentes manifestações da linguagem, o que também pode comportar a ERER.

As mudanças de nomenclatura das disciplinas antecipam o que se pode esperar delas, quando estão focadas apenas na língua e na progressão de conhecimento (Língua Espanhola I e etc.) de fato, se mostram comprometidas com o desenvolvimento das habilidades linguísticas e dos conteúdos linguísticos, um exemplo disso são as ementas do PPC/2018 da UFPE que para confirmar a ideia agregam a habilidade linguística ao título da ementa (**Espanhol II - compreensão e produção escrita**). Por outro lado, as disciplinas que vinculam língua e cultura ou a prática da língua, tendem a mencionar os aspectos socioculturais ao longo das ementas como ocorre no PPC/2018 da UFRN e no PPC/2018 da UFC, nos quais as ementas sustentam os respectivos títulos **Espanhol I: língua e Cultura; Espanhol**

IV: língua e Cultura. Ainda que as disciplinas não mencionem textualmente a correlação entre relações étnico-raciais e linguagem, o fato de haver menção aos aspectos socioculturais e interculturais possibilita a atuação no sentido de implementar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Sendo assim, dentre as disciplinas de estudo da língua espanhola que citam textualmente os pressupostos da EREER destaca-se a disciplina **Estudos da linguagem hispânica IV: sociolinguística histórica**, registrada na Resolução/2013 da UFS, pois agrega as relações étnico-raciais à uma abordagem sociolinguística e histórica. Essa abordagem é válida na medida em que pode situar os professores/as em formação sobre as maneiras de interação da língua e da linguagem nos mais variados âmbitos como o econômico, citado na ementa ou nas dinâmicas raciais voltadas para a prática da língua. Já o PPC/2019 da UFAL propõe um estudo das relações étnico-raciais a partir da linguagem de forma direta em três disciplinas (conforme disposto no quadro 2) e de forma correlata na disciplina **Língua Espanhola 3** através do tema transversal Direitos Humanos. Os temas transversais respaldam o trabalho com a EREER e são utilizados ao longo de todo o PPC dessa instituição. No que se refere às dinâmicas raciais percebe-se o entrelaçamento da diversidade da língua a partir da variação linguística e de línguas fronteiriças à diversidade étnico-racial com base em produções culturais e sua relação com os contextos políticos, sociais e históricos. Chama a atenção o foco no espanhol americano, que se justifica pela notória diversidade da América e por reforçar laços regionais, mas deve-se ter cuidado para não nutrir a falsa ideia de homogeneidade da Espanha linguística, cultural ou étnico-racial.

Por fim, há uma abordagem que parte dos letramentos e multiletramentos, intitulada: **Oficina de práticas de linguagem**, presente na Resolução/2019 da UFPB. Essa perspectiva, assim como a proposta da Resolução/2013 da UFS e do PPC/2018 da UFAL, são as que mais se aproximam a uma reflexão intercultural crítica, já que não se limitam ao uso funcional da língua, expandindo a compreensão da linguagem ao voltar-se para justiça social e outras questões que perpassam a linguagem, colaborando para uma formação profissional crítica.

Implementação e desafios

O detalhamento da análise anteriormente apresentada indica que dentre as 20 ementas analisadas, cinco citam as relações étnico-raciais textualmente (uma ementa da Resolução/2013 UFS; uma ementa da Resolução/2019 UFPB; e três ementas do PPC/2019 UFAL). Do total de ementas, oito mencionam termos mais gerais como direitos humanos, cultura, sociocultural e intercultural (sendo duas ementas em cada um dos seguintes documentos: PPC/2018 UFC; PPC/2018 UFRN; PPC/2019 UFRN; uma ementa da Resolução/2013 UFS; e uma ementa no PPC/2019 UFAL). Enquanto sete ementas não mencionam as relações étnico-raciais (três do PPC/2018 UFPE; duas da Resolução/2019 UFPB; e duas do Ementário/2011 UFCG).

Com base nos estudos da interculturalidade crítica, na perspectiva de língua como prática social e nos pressupostos da EREER, uma maneira de abordar as relações étnico-raciais conforme descrito nos cinco currículos que mencionam textualmente tal discussão, pode ser vista em Ferreira (2016) ao relatar a aplicação de uma atividade sobre afrolatinidade. Naquela ocasião, foi apresentado um trecho da série

documental *África vive en América*, além dos exercícios de compreensão linguística a pesquisadora (em condição também de professora) fez questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conteúdo abordado e obteve os resultados que vemos a seguir (Ferreira, 2016, p. 72):

Como as pessoas apresentadas veem a si mesmas? Quais são os problemas relatados? Como estão enfrentando? Qual(is) parte(s) do vídeo lhe trouxeram informações novas ou lhe chamaram a atenção? Houve um debate sobre o vídeo, e o aspecto mais recorrente nas falas dos participantes foi o desconhecimento do histórico da herança africana na América Latina. Segundo eles, essa informação era ignorada até aquele momento. Outros aspectos citados foram as condições precárias e desiguais das populações negras, tanto no Brasil como nos países hispano-falantes.

Essa parte da atividade relatada pela autora se associa ao caráter de formação de subjetividade do currículo (Gomes, 2018) e ilustra possíveis reflexões que fomentam a recepção crítica de discursos que circulam historicamente sobre as populações da diáspora africana na América Latina. Nessa ocasião, há um contraponto em relação à suposta inexistência de pessoas negras nos países hispano-falantes, além de aproximar a realidade dessas populações à realidade da população negra brasileira, como parte de uma organização histórica, política, econômica e sociocultural com interesses locais e globais. No que se refere às culturas indígenas, Kayapó e Brito (2014) também criticam o discurso do indígena genérico ou da extinção indígena por serem uma forma de exclusão social e sugerem atividades que prezem pelas línguas, pelas etnias e suas complexas produções culturais e pela presença de membros dos povos indígenas nas aulas, nas quais pode-se incluir a ótica dos povos originários de contextos hispano-falantes:

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre a temática indígena tenham, periodicamente, a presença de indígenas que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos a aldeias, museus temáticos e eventos relacionados à questão (Kayapó; Brito, 2014, p. 59).

Nesse viés, além de aprender sobre a língua em suas variadas esferas, o ensino de língua espanhola pode proporcionar formas de atuar a partir da linguagem de forma crítica, de modo que os/as discentes possam reconhecer diferentes discursos e se posicionar diante deles, além de formular seu próprio ponto de vista diante das complexas contradições das dinâmicas raciais.

As oito ementas que apresentam termos genéricos, porém correlatos à ERER, também podem ser ministradas com base no procedimento exemplificado, no entanto a escolha de aderir ou não a essas reflexões ficará por conta da interpretação do/a docente dependendo da sua noção de língua, de cultura, de interculturalidade e de direitos humanos, podendo se eximir do trato com a ERER. Nesse sentido, ao analisar os currículos de Letras/Espanhol e Letras Português/Espanhol, Matos e Almeida (2022) apontam que a falta de especificidade nos currículos é uma forma de silenciar vozes contrastantes, isto é, sinaliza a intenção de manter procedimentos cristalizados, que no caso do ensino de línguas restringe o currículo às esferas fonético-fonológica, morfossintática, pragmática e etc. sempre com finalidade apenas

comunicativa ou descritiva. Nesse tipo de abordagem dificilmente haverá espaço para uma discussão crítica que contemple a EREER.

Entre as sete ementas que não mencionam a EREER ou termos correlatos em sua redação, duas são de um currículo de 2011, momento em que era incomum conter discussões sobre cultura, identidade, representatividade, interculturalidade, diversidade e diferença cultural com o viés da realidade sociocultural e do questionamento das dinâmicas raciais, embora já houvesse passado cerca de sete anos da homologação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013). As demais ementas são recentes, porém, não é possível saber, somente analisando a materialidade dos documentos disponíveis, porque optou-se por não tratar da EREER nessas disciplinas durante a elaboração do currículo.

É importante mencionar que esse levantamento é uma amostra dos currículos, de modo que são características que se repetem em cada documento em relação às demais disciplinas de língua que não foram apresentadas aqui. Por outro lado, os currículos que não incluíram debates próprios da EREER, nesse espaço, tendem a incluir ao longo de outras ementas. No entanto, fica a impressão de que ainda se está buscando maneiras de implementar a EREER tanto no currículo prescrito quanto na abordagem dessa discussão. Finalmente, cabe informar que o PPC/2006 da Universidade Federal da Bahia (UFBA) compõe o corpus original da pesquisa doutoral que se desdobrou neste artigo, porém seu ementário está indisponível, motivo pelo qual os dados dessa instituição em relação às disciplinas de língua espanhola não foram aqui inseridos.

Linhas finais

Neste artigo, foi possível demonstrar a importância da inserção da EREER nos currículos de Letras/Espanhol a partir das culturas indígenas e da diáspora africana. Foi ressaltada a complexidade da construção curricular e exemplificado como a educação linguística em espanhol tem abordado esse desafio com base na interculturalidade crítica e na concepção de língua como prática social. É verdade que os pressupostos da EREER se estendem a outros povos considerados minoritários ou minoritarizados que também devem ser visibilizados no currículo (como os povos ciganos, as nacionalidades de imigrantes e etc.), no entanto, o foco da investigação prezou pelo pioneirismo e representatividade dos Movimentos Negros e Indígenas e pelo cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que se direcionam a essas populações.

Ao analisar os currículos de Letras/Espanhol de sete universidades federais da região nordeste do Brasil, foi possível concluir que das 20 ementas referentes ao ensino de Língua Espanhola 13 delas permitem que, a partir da interpretação de sua redação o/a docente ministre as disciplinas de modo a contemplar a EREER em alguma medida. As outras sete ementas não permitem essa interpretação. Sendo assim, apesar de passadas duas décadas de implementação da EREER, pelo número relativamente alto de ementas, por constatar que das sete instituições apenas duas não associam as disciplinas de Língua Espanhola aos debates da EREER, de modo que em sua maioria acatam as diretrizes vigentes, é possível considerar que há uma relevante movimentação para a implementação da EREER nos currículos de Letras/Espanhol.

Apesar disso, é difícil saber se essas discussões de fato estão sendo abordadas em sala de aula, pois depende do preparo e interesse de cada docente, das condições oferecidas por cada instituição e departamento, entre outros fatores que influenciam nessa inserção. Essas questões não podem ser respondidas por este artigo, de modo que caracteriza uma limitação da pesquisa documental. Não há dúvidas sobre a necessidade de manter a EREER nos currículos, a questão é como cada área de conhecimento pode educar de modo coerente e humanizado para as relações étnico-raciais, além de aprimorar a atuação de instituições e profissionais da educação.

Para arrematar a presente análise da tecitura dos currículos de Letras/Espanhol, vale lembrar que os PPCs, as Resoluções e Ementários são o início da materialização curricular. A formação de professores/as em sua totalidade, os materiais didáticos, o trato da diversidade linguística e cultural no contexto brasileiro e nos contextos hispano-falantes, as concepções de língua presentes no ensino, o sistema educacional como um todo e, sobretudo, o cotidiano acadêmico, entre outros elementos, também são partes importantíssimas do currículo e indispensáveis para entrelaçar a EREER a uma malha curricular resistente.

Referências:

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília**, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 de out. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União, Brasília**, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 161, p. 802-820 jul./set. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Deise Viana. **O espanhol e a afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. E-book.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

MATOS, Doris C. V. da Silva; ALMEIDA, Jakelliny Santos. Olhares suleados à educação linguística do espanhol: análise curricular dos cursos de Letras Espanhol da UFS. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 02, p. 109-129, mai.-ago. 2022. DOI:10.15210/10.15210/RLE.V25II.4216. Acesso em 30 abr. 2024.

PARAQUETT, Marcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n. 6, v. 3, p. 1-23, 2009.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. In: **Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural**, 2009, La Paz. Conferência. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La paz, 2009. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

Recebido em: 27 de maio de 2024
Aprovado em: 06 de novembro de 2024

Formação para uma educação antirracista

A invisibilidade dos povos indígenas no livro didático de língua portuguesa

The invisibility of indigenous peoples in the portuguese language textbook

Ecília Braga de Oliveira
Angela Fabiola Alves Chagas

Resumo: O livro didático no Brasil ganha protagonismo no Sec. XIX, um recurso por meio do qual o professor aprimora o trabalho e o estudante efetiva a aprendizagem. Entretanto, quando se trata dos povos indígenas, esse material não dá a devida visibilidade a essas populações, cooperando para a forma equivocada com que a sociedade os vê. Nessa conjuntura cabe compreender “Como o livro didático de língua portuguesa apresenta os povos indígenas após a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 que asseguram os direitos aos povos originários?”. Para isso, traçamos como objetivo “analisar o livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (Oliveira; Araújo, 2018) para saber se as normativas legais sobre as populações indígenas estão sendo implementadas ou ignoradas”. A metodologia usada é a bibliográfica (Prodanov; Freitas, 2013), em que as discussões se pautam a partir de materiais publicados. O aporte teórico ancora-se em estudos de Martin-Barbero (2004) Maldonado-Torres (2007), Santos & Silva (2017) e em normativas que pavimentam a implementação da educação na perspectiva multicultural que recupera memórias e conhecimentos desses povos. O resultado evidencia que as populações originárias foram ostracizadas dessa coleção. Isso coaduna com a tentativa de apagamento relegada a esses povos no cenário nacional.

Palavras-chave: Livro didático; Cultura indígena; Colonialismo; Invisibilidade.

Abstract: The textbook in Brazil gained prominence in the 19th century, a resource through which the teacher improves the work and the student makes learning effective. However, when it comes to indigenous peoples, this material does not give due visibility to these populations, contributing to the mistaken way in which society views them. In this context, it is important to understand “How does the Portuguese language textbook present indigenous peoples after the Federal Constitution of 1988 and the LDB/1996, which guarantee the rights of native peoples?”. To this end, we set the objective of “analyzing the textbook *Tecendo linguagem: língua portuguesa* (Oliveira; Araújo, 2018), to find out whether legal regulations on indigenous populations are being implemented or ignored”. The methodology used is bibliographic (Prodanov; Freitas, 2013), in which discussions are based on published materials. The theoretical contribution is anchored in studies by Martin-Barbero (2004), Maldonado-Torres (2007),

Santos & Silva (2017) and in regulations that pave the way for the implementation of education from a multicultural perspective that recovers memories and knowledge of these peoples. The result shows that the native populations were ostracized from this collection. This is consistent with the attempt to erase these peoples in the national scenario.

Keywords: Textbook; Indigenous culture; Colonialism; Invisibility.

Introdução

O livro didático (LD) é uma matéria central, fonte de informações para os atores do processo ensino-aprendizagem. Ele traz elementos simbólicos e ideológicos com valor para seu usuário. Apesar disso, não podemos vê-lo de forma ingênua, como um guia de ensino inquestionável, com intenção única de auxiliar o estudante. Ele representa uma sociedade e um sistema, uma vez que privilegia culturas e se utiliza da pedagogia de colonização, já que subjuga as populações originárias e tradicionais ao modelo predominantemente urbano e tem a produção editorial monopolizada por editoras localizadas no centro-sul do país.

O LD é uma inegável conquista, um material instrutivo que chegou às mãos dos estudantes no período imperial com a fundação das primeiras escolas públicas. Com a criação da escola referência Pedro II, no Rio de Janeiro, ele ganhou ainda mais protagonismo, pois a educação formal copiava o modelo de formação das escolas francesas que utilizavam esse material. Por não haver imprensa nacional na então metrópole, a partir de 1838 ele passou a ser importado da França. Quase um século depois, em 1929, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), com fins de produção editorial, o que viabilizou a distribuição do material didático.

Dessa maneira, o LD é uma conquista antes mesmo da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), da lei 9394 (BRASIL, 1996) e da Lei nº 13.006 (BRASIL, 2014). Esta alterou a LDBN e, ainda, integrou à Educação Básica (EB), a Educação Escolar indígena (EEI), a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Educação do Campo (EC), garantindo, em tese, “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência...” (BRASIL, 2014, n.p.), bem como a distribuição de material adequado a essas modalidades da EB.

Por assim compreender, os estudantes têm direito a um LD adequado às suas realidades. Em se tratando dos primeiros povos que já faziam parte desse território antes que os demais aqui se estabelecessem, o LD deve tratá-los como o são – isto é, sem romantizá-los, como fez a literatura indianista – a exemplo de José de Alencar (2003[1857]; 1991 [1865]), que em meados do século XIX nos apresentou uma figura idealizada de um “herói nacional”. Assim, o LD deve, sobretudo, apresentar os povos originários em suas pluralidades, que resistem e lutam por seus direitos. Essa visão multicultural implica desafios para gestores, professores e aprendizes comprometidos com o processo de transformação histórica em construir um país menos violento e mais justo.

Assim, a escola pode deixar de ser a instituição a serviço de um poder de ideias colonialistas, que subalterniza povos e silencia os saberes indígenas para assumir um novo papel, o do lugar de fronteiras e negociações culturais. À luz dessa discussão, este trabalho se propõe a analisar o LD *Tecendo linguagens*:

língua portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018), para saber se as normativas legais estão sendo implementadas ou ignoradas.

Para atingir tal objetivo, optou-se pela metodologia bibliográfica, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos...”. Desse modo, coloca o pesquisador em contato com o material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

O aporte teórico no qual se embasaram os estudos é de Martin-Barbero (2004) Maldonado-Torres, 2007, Santos & Silva (2017) e as normativas que pavimentam a implementação da educação na perspectiva multicultural em contextos, que recupera memórias e conhecimentos desses povos: CF (BRASIL, 1988), LDBN (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Parecer CNE/CEB nº 14 (BRASIL, 2015) e Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008).

O artigo está organizado em quatro partes, quais sejam: *introdução* – que traz um apanhado das partes, objetivo, metodologia, aporte teórico e referências legais usados; seguida da seção 2, que trata da *flexibilização do currículo ao compromisso de uma educação decolonial*; da seção 3, *a representação dos povos indígenas nos LDs e escolas*; a seção 4, analisa *O LD tecendo linguagens: língua portuguesa*; além das *considerações finais* que apontam resultados da investigação em que o LD se configura instrumento potencializador de conhecimento, podendo também ser fortalecedor de identidades étnicas se for pauta da formação de professores, da indústria editorial e do PNLD

Da flexibilização do currículo ao compromisso com uma educação decolonial

A educação – no que tange à diversidade dos povos, pelo viés multicultural e decolonial – começou a ser um projeto de desconstrução hegemônica a partir da LDBN (BRASIL, 1996, Art.26), ratificando posição de respeito às diferenças promulgada na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) conforme LDBN, Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, 1996, n.p.)

O reconhecimento da diversidade cultural foi um passo largo para a valorização das características étnicas e dos diferentes grupos sociais e culturais que convivem no território nacional. Essa ação reflete as desigualdades socioeconômicas de forma crítica, incluindo as relações sociais discriminatórias, excludentes que colocam povos à margem do processo democrático. Ao mesmo tempo, possibilita-nos

enxergar o Brasil e sua complexidade geográfica, demográfica e paradoxal em meio a tanta riqueza, pobreza e ignorância.

O mesmo documento garante, o ensino fundamental (EF) regular, “ministrado em língua portuguesa (LP), assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 32). Para isso, conta com:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, n.p.).

No Art.79 seguinte complementa,

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, n.p.).

Esse novo modelo de ensino pensado para os povos e sociedades que compõem essa nação, não se define apenas como um direito, mas também como a

Capacidade de fazer os nossos modelos e as teorias, venham de onde venham, geográfica e ideologicamente. Isso implica não só a tarefa de ligar, mas também a mais arriscada e fecunda de redesenhar os modelos para que caibam nossas diferentes realidades, com a consequente e inapelável necessidade de fazer leituras obliquas desses modelos, leituras “fora de lugar”, a partir de um lugar diferente, a partir de um lugar diferente daquele no qual foram escritos (MARTIN-BARBERO, 2004, p.19).

Nesse sentido, desenhar modelos para nossas diferenças requer considerar as normativas, consultar as comunidades indígenas, comprometendo-se com as suas necessidades sócio-históricas. À luz da discussão, compreende-se que um marco histórico para a educação escolar indígena foi o Referencial Curricular para as escolas Indígenas (EI), documento que integrou a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, um direcionamento para auxiliar no trabalho educativo diário do professor junto às comunidades indígenas. A elaboração desse material teve

a participação de índios e não-índios, legitimando atores sociais indígenas, processos de uma política pública para a educação escolar indígena (EEI). Assim,

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (BRASIL, 1998, p. 12).

Lembremos que esse tipo de educação não está circunscrito às escolas nas imediações das aldeias, mas às escolas do Brasil que reconhecem a importância dos seus povos. Assim sendo, é necessário diminuir as contradições entre o que se diz e o que se faz na escola. A diversidade cultural dos povos indígenas busca romper com a formação tradicional em que os ideais colonialistas eram dominantes. “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). De acordo com o autor, essas relações intersubjetivas se enraízam e alargam a óptica do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Segundo o Referencial (BRASIL, 1998), os povos indígenas são independentes e antecedem a instituição escolar. Seus mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros têm pedagogia própria. Assim sendo, a escola é “fruto histórico do contato destes povos com segmentos da sociedade nacional[...]” (BRASIL, 1999, p. 191). Então, não é somente a comunidade que deve se encaixar em um modelo de ensino formal, mas recomenda-se um ensino que agregue suas singularidades.

Se existem formas peculiares e diversas de viver, por que insistir em um modelo de educação que não representa as matrizes que constituem essa nação? Por outro lado, não se pode pensar o ensino como uma ilha isolada dos demais povos, uma monocultura de saberes, portanto, é preciso possibilitar o

Acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos (BRASIL, 1999, p. 192).

Nessa direção, o material didático como recurso suplementar pode ser mais plural, respeitando e valorizando as identidades étnicas. Pois, o LD

Não é o único artefato existente que viabiliza a aprendizagem. Contudo, na realidade das escolas públicas, principalmente, ele é quase exclusivo devido à falta de outros recursos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, é imprescindível salientar a importância de que o professor esteja atento à escolha do livro didático, pois ele auxilia diretamente a aprendizagem dos discentes (DOURADO, SANTOS, OLIVEIRA, 2019, p. 573)

O LD não é o único, mas em alguns casos é o primeiro e mais acessível material com que os estudantes têm contato. Por ele, o professor apresenta o conhecimento científico sobre a língua. Assim, os conteúdos escolares por meio de enunciados vivos podem trabalhar dimensões mais profundas da língua como filigranas lexicais, gramaticais e literárias, por exemplo, despertando um olhar minucioso e crítico sobre o objeto a ser ensinado.

Então, apresentar o livro sem que o discente não se sinta minoritariamente representado, pode levá-lo a uma visão distorcida sobre sua identidade. Esse tipo de ensino subalterniza e invisibiliza povos, reforça preconceitos, leva a equívocos sobre assuntos deliberados. Para Oliveira (2017) é preciso romper com esse monopólio e visibilidade do saber euro-ocidental, que desqualifica o saber campesino.

A representação dos povos indígenas nos LDs e escolas

Conforme já mencionado, por ser um instrumento de educação, espera-se que o LD não registre uma visão/versão estereotipada e genérica das populações indígenas. Nesta seção, apresentaremos, de maneira breve, como os povos originários e seus aspectos culturais têm sido representados nas escolas.

Nas poucas situações em que os povos indígenas aparecem em algum material didático são retratados de maneira genérica, isto é, sem identificação do grupo étnico ao qual pertencem, sem informações sobre suas línguas, ou sobre o espaço geográfico que ocupam, nem sobre sua forma de organização social e cultural. De acordo com Freire (2002, p. 94):

A quase totalidade da população brasileira jamais visitou uma aldeia indígena nem teve contato pessoal com qualquer índio. A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia. Dessa forma, cabe à escola uma grande responsabilidade na construção da imagem que os brasileiros têm sobre os índios e sobre si mesmos como produtos que são, entre outras, da matriz cultural indígena.

Observa-se a partir desse excerto, que o autor atribui grande responsabilidade à escola sobre a ideia e o ideal de “índio” que povoa o imaginário da população nacional.

No mesmo texto, Freire (2002, p. 97), apresenta o que segundo ele são os cinco principais equívocos “enraizados na consciência da sociedade e dos professores que dela fazem parte”. O primeiro e o mais enraizado deles é a representação dos indígenas como portadores de *culturas atrasadas*, já que nem a escola nem a mídia divulgam os saberes, as ciências, as artes, a literatura, a poesia, a música e religião produzidos pelas populações indígenas nacionais.

Isso reforça conjecturas de que os povos originários são totalmente desprovidos de qualquer capacidade artística ou de algum refinamento, e acabam sendo vistos sempre como pessoas de línguas e culturas inferiores, pobres, primitivas e atrasadas. Em resumo, os conhecimentos indígenas são invisibilizados ou retratados de maneira genérica e preconceituosa.

O segundo equívoco mencionado pelo historiador é de que a escola difunde pensamentos equivocados de que os povos indígenas possuem *culturas congeladas*. Ou seja, os livros didáticos

representam os indígenas tal como descritos no século XVI, na carta de Caminha. Segundo o autor, qualquer mudança descrita no quadro inicialmente delineado sobre os indígenas causa estranhamento e/ou a descaracterização do indivíduo como “índio”.

Por conseguinte, é corriqueiro ouvir pessoas dizerem que os indígenas brasileiros são “aculturados” porque usam roupas, sapatos e aparatos tecnológicos, como celulares, tablets e computadores. A escola pouco discute a ideia de que há diversidade de povos no território brasileiro, que essas comunidades interagem, influenciam-se mutuamente e que assim como a dita “população brasileira” absorveu diversos hábitos e valores indígenas, o mesmo aconteceu inversamente, sendo praticamente impossível que após cinco séculos de dominação política e cultural do ocidente sobre os povos indígenas, eles permaneçam imunes a ela.

O terceiro equívoco realizado pelas escolas na representação dos povos originários, segundo Freire (2002) é o do *índio genérico* – que consiste numa errônea homogeneização das diversas culturas, crenças, línguas e costumes dos quase 220 diferentes grupos indígenas que vivem em território nacional, falando cerca de 180 línguas igualmente distintas entre si, como se fossem todos membros de um único grupo que compartilha a mesma identidade étnica sob o rótulo “índio”, que todos sabem ser um erro histórico.

O quarto equívoco divulgado pelas escolas, o *índio pertence ao passado*, consiste em associar os indígenas ao atraso e ao impedimento do desenvolvimento e do progresso nacional, considerando-os “como a negação da modernidade” (Freire, 2002, p.97).

O quinto e último equívoco apontado pelo antropólogo é o *brasileiro não ser índio*. Isto é, a escola não considera a presença das populações indígenas na formação da identidade nacional – o mesmo que costuma fazer com os povos de matrizes africanas – considerando apenas os povos europeus, em especial os portugueses, na formação da cultura brasileira. Para Freire (2002), essa é uma visão empobrecida do que é o Brasil, visto que apenas uma parte de sua história é contada, como se fosse a história completa.

De acordo com o autor, é impossível compreender o Brasil atual sem conhecer a história, a participação e as contribuições que os povos indígenas deram para a constituição de uma identidade nacional.

Na seção seguinte, examinaremos a representação da população indígena em um material didático específico.

O Livro didático “Tecendo linguagens: língua Portuguesa”

O LD do 9º ano *Tecendo Linguagens: língua portuguesa* reúne 288 páginas, lançado pela editora FTP, em 2018, para os anos letivos 2020, 2021, 2022 e 2023. Está dividido em quatro unidades com temas centrais, oito capítulos que tratam de textos literários e não literários e doze seções: *para começo de conversa, prática de leitura, conversa entre textos, trocando ideias, conversa entre textos, momento de ouvir, reflexão sobre o uso da língua (análise linguística), de olho na escrita e hora da pesquisa, produção de texto, na trilha da oralidade, ampliando horizonte e preparando-se para o próximo capítulo* (Quadro1).

Quadro 1 – Estrutura do livro 9º ano, *Tecendo linguagens: língua portuguesa*

Seções	Subseções	Boxes
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Ampliando conhecimento	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		Para você que é curioso

Fonte: Com base em Oliveira e Araújo (2018)

Além das seções, ainda há subseções e boxes que ampliam o conhecimento sócio-histórico do texto. Eles estruturam-se no modelo de *hyperlinks* possibilitando ao leitor mais dinamismo, tecendo o caminho do seu conhecimento de forma menos linear, característica de textos multimodais e semióticos. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 108) o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” Como a autora, Silvino (2014, p.2), entende que a multimodalidade assegura a interatividade que ocorre entre autor-texto-leitor, pois o sentido é “construído, interpretado e expresso”. Essa visão segue o pressuposto de Bakhtin e círculo (Bakhtin 2011 [1979]), Volóchinov (2013[1930], 2021[1929]), na relação do verbal com o extraverbal. Assim a semiótica - imagens, cores, sons, movimentos e gestos, juntamente como a multimodalidade constroem significados nas práticas de leitura/letramento.

Sob essa perspectiva, as práticas de letramentos, conforme Paes de Barros e Costa (2014, p.45), levam a estratégias de observação da multimodalidade:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos do texto.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais

verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

Tais estratégias de leitura, aliadas aos pressupostos teóricos do filósofo russo e seu grupo de estudos podem contribuir para o fortalecimento da identidade indígena e para a internalização de valores ideológicos sobre a sua cultura. Pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação (Bakhtin, 2011 [1979]) constrói-se ou desconstrói “verdades”, valores. Assim,

as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social em grupos que constituem a instituição social (Pérez Gomez, 2001, p. 131).

Por essa interpretação, acredita-se que discursos, sejam verbais ou não verbais, influenciam outros discursos e posicionamentos. Bem como a negação de um povo se reverbera em tantos outros enunciados, constituindo o que Bakhtin (2011[1979]) chamou de polifonia, as múltiplas vozes que ecoam representações ideológicas e de vivências, porque,

O modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética (Bakhtin, 2011[1979], p. 35).

Outro ponto, diz respeito à redução do indivíduo à “condição de objetos” ou consumidores no mundo capitalista, o que “provoca a maior estratificação social e o maior número de conflitos da história da sociedade humana, gerando vozes e consciências que resistem a tal redução” (Bezerra, 2005, p. 193). Há, portanto, conflitos de poder e não de neutralidades entre essas vozes.

Quando essas vozes são discursos de autoridades em determinados assuntos, parece ser ainda mais sério, pois autorizam visões de mundo. Dito isso, faz-se necessário compreender quem são as autoras da obra *Tecendo linguagens: língua portuguesa?* Como também, quais representatividades essas obras anuem as tantas outras vozes que repercutem de posse desse material?

Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo são autoras da referida coletânea. A primeira, formada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), formadora de educadores nas áreas de LP e de Comunicação, professora do EF das redes pública e privada de ensino de São Paulo. A segunda, bacharel e licenciada em LP e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em LP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em LP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora do EF da rede particular de ensino de São Paulo.

Para este trabalho, a análise se ocupou da seção *prática de leitura*, analisando quais gêneros,

temáticas e obras, bem como autores e discussões são apresentados aos alunos e se estas atividades dialogam com a pedagogia decolonial na construção do respeito ético nas comunidades originárias. Pois, a leitura prepara o estudante para atuar, interagir, argumentar e promover mudanças na sociedade

[...] como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.). É um fato objetivo e uma enorme força social. Entretanto, essa consciência não se encontra acima da existência, nem pode determiná-la de modo constitutivo, pois a consciência é uma parte da existência, uma das suas forças e, portanto, possui capacidade de agir, de desempenhar um papel na arena da existência (Volóchinov, 2021[1929], p. 212).

O filósofo russo utilizou o termo “voz” para se referir à consciência falante presente nos enunciados. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011 [1979]) aponta a característica básica dessa consciência falante, ou seja, o fato de ela sempre carregar um juízo de valor, uma visão de mundo. Destarte, a palavra é uma orientação social com ênfase valorativa, “até um choro do bebê é orientado para a mãe” (Volóchinov, 2021, p. 208). Portanto, é na experiência com o outro, na vivência que se dá a orientação social, o valor orientado e o valor construído, ou seja, os valores de povos, cultura, costumes podem ser construídos e influenciados a partir da representação no material didático.

Outro ponto a ser considerado trata das normativas acerca de como a Carta Magna garante a esses povos reconhecimento de sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens...” (BRASIL, 1988, p.n). Estando a proteção integral das comunidades indígenas sob a tutela do Estado, confere a ela estar presente no mais importante material do próprio Estado.

Na coleção *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, a metodologia, segundo suas autoras, está assentada em quatro bases: *pensar, sentir, trocar e fazer*, de modo *crítico*, criativo, significativo, *solidário* e prazeroso. O que leva à reflexão: de modo significativo e solidário para que povo? Uma vez que em suas páginas não há nenhuma referência às populações originárias, nem às tradicionais (Quadro 2).

Quadro 2 – Textos e obras trazidas pela seção *Prática de Leituras*

Seções práticas de leitura	
Tema central	Texto principal
1. Desvendando o conto	O vagabundo na esplanada In. (FONSECA, Manoel da. Tempo de solidão. Lisboa, Editora Caminho, 1985
2. Desvendando o romance	ALENCAR, José. A pata da gazela (fragm.). Disponível em: https://bit.ly/2PP3NCW . 19 set. 2018
3. Amor e poesia	ANDRADE, Carlos Drummond de. Órion. In. Poesia completa. Rio de janeiro: Nova Aguillar, 2002.

4. Outras paixões, outras linguagens	ROSA, Samuel; ZANETTI, Lelo; AMARAL, Chico. Te ver. Intérprete SKANK. In. SKANK, Calango. Chaos/ Sony Music, 1994, 1 CD, faixa 7.
5. As várias faces da violência	DIMENSTEIN, Gilberto. Paz social. In. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 16 ed. São Paulo: Ática, 1996; ECA
6. As várias faces do preconceito	BERMAN, Marshall. A família de Olhos In.: Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Companhia de bolso, 2007
7. Informar-se para conhecer	IDOETA, Paula Adamo. Professor usa fake news para ensinar ciência na escola. BBC Brasil, São Paulo, 21 abr. 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480 . Acesso em 29 set. 2018.
8. Que profissão seguir?	GABRIEL, o pensador. Supertrabalhador. In.: Gabriel, o pensador para crianças. São Paulo: Abril/Moderna, 2007. Disponível em: http://bitly/2E-52Gsx . Acesso 8 set. 2018

Fonte: Com base em Oliveira e Araújo (2018)

Como se observa, nenhum dos textos discriminados acima trazem referências significativas ao tema tratado neste artigo, o que inviabiliza o respeito a esses povos. Para Oliveira e Miguel (2014), “a leitura é um instrumento mediador de contatos e percepções com o mundo”. Dito isso, o uso da literatura em atividades de leitura pode ser uma potente ferramenta de combate ao racismo.

Entretanto, se os textos apresentados por um programa nacional como o PNLD, por exemplo, anulam o debate sobre a matriz indígena, contrapondo-se, inclusive à LDBN, a qual assegura que o ensino “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 20), colabora, desse modo, para a não violação do povo indígena e afrodescendente.

Por assim compreender, o LD não é apenas o material mais importante quanto ao aspecto das aprendizagens e habilidades alcançadas no desenvolvimento da língua, mas é também um instrumento de representatividade, de ideologias a serem combatidas ou refletidas. Os discentes percebem que a sua cultura está de forma desigual nos espaços escolares e não escolares, despertando neles um sentimento de inferioridade. Não é à toa que a violência contra esses povos, minorizados historicamente, tem ganhado repercussão. Se por um lado o pensamento colonial perdura e tem suas raízes profundas e ramificadas; por outro, há grupos que de forma consciente estão dispostos a discutir a problemática.

Considerações finais

Sobre o que assegura a Carta Magna, é reconhecido aos indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Todavia, o LD ignora as particularidades das sociedades indígenas, reproduzindo um modelo de organização social, urbana e eurocêntrica, uma vez que não traz em suas páginas nenhuma outra

representação das demais sociedades.

Levando em consideração a metodologia da coleção Tecendo Linguagens – sentir, trocar e fazer, de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso – entende-se que com o apagamento dos povos indígenas desse material não se constrói um olhar respeitoso para essas populações, o que colabora para discriminação e violação de seus direitos.

Respondendo à pergunta da pesquisa – *Como o LDLP apresenta os povos indígenas após a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 que asseguram os direitos aos povos originários?* Chega-se à conclusão de que as populações originárias foram excluídas dessa coleção, logo se faz necessário repensar o LD para que os indígenas sejam compreendidos em seus próprios termos e para que saiam da invisibilidade a que foram confinados na cultura brasileira.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991[1865]. (Bom Livro). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1844. Acesso em: 05 out. 2023.

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo, Martin Claret, 2003[1857].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil Presidência da República**. Casa Civil. Brasília

BRASIL. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Presidência da República. Casa Civil. MEC: Brasília. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em 2 de mai. 2023.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**, aprovado em 14 de setembro de 1999, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file#:~:text=Este%20preceito%20legal%20\(LDB%2F96,das%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20do%20Brasil](http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file#:~:text=Este%20preceito%20legal%20(LDB%2F96,das%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20do%20Brasil). Acesso em 12 de ago. 2023.

BRASIL, **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13010-26-junho-2014-778958-publicacaooriginal-144449-pl.html>. Acesso em 02 de jun. 2023.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, aprovado em 11 de novembro de 2015c – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em 15 de set. 2023.

DOURADO, Michelle Barbosa; SANTOS, Monique Nunes; OLIVEIRA, Rúbia Sherllen Lima. Os conteúdos sobre o índio no livro didático. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 5731-5745, maio, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9177/8983>. Acesso em 18 de set. 2023.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A imagem do índio e o mito da escola. In MARFAN, M. A. (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação- Formação de Professores: educação escolar indígena**, Brasília: MEC, 2002, p.93-99

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de Cartografo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Trad. Fidelina González. São Paulo: Loyola, 2004.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmVcV38H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de set. 2023

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagem**: língua portuguesa: 9º ano/ Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araujo-5. ed.-Barueri (SP):IBEP, 2018. Governo do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação. Currículo em Ação: 6º ano/Ensino fundamental II Vol.1

OLIVEIRA, Valdirene Fátima.; MIGUEL, Maria Aparecida de Fátima. Desconstrução do preconceito racial, sob uma ótica de humanização In.: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, **Caderno PDE 2014**. disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_artigo_valdirene_fatima_de_oliveira.pdf. Acesso em 22 out. 2023.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, v. 2, p. 184-205, Ago./Dez. 2014.

PÉREZ GÓMEZ. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROJO, Rejane. BARBOSA. Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. (2017) Além do arco e flecha: a construção étnico-identitária a partir da educação bilíngue indígena Potiguar-PB. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 17, n.

199, p. 49-58, 5 dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/37842/21308>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. Rev. **Linguagem e tecnologia**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em 03 jun. 2023

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoelaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929]. 376 p.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Formação para uma educação antirracista

O livro didático na sociedade capitalista, sua relação com o racismo e a lei 10.639/2003

The textbook in capitalist society, its relation to racism and the law
10.639/2003

Lucecleia Francisco da Silva
Maria Amélia Dalvi

Resumo: O livro didático atende a necessidades pedagógicas, mas é uma mercadoria na sociedade capitalista. Sua forma e conteúdo podem configurar relações sociais, econômicas e educacionais. Este artigo analisa *Português: Linguagens – 9º ano* (Cereja e Vianna, 2022), adotado no PNLD de 2022, à luz da Lei 10.639/2003 e de suas contradições, a partir de Miranda (2021) e Munakata (2016), enfatizando o livro como artefato cultural, social, econômico e educacional. Sob a ótica marxista, examina algumas representações visuais. Nas conclusões, oferece uma compreensão sobre discursos afeitos à afrodescendência em correlação com o fenômeno do racismo, considerado intrínseco ao modo de produção vigente.

Palavras-chave: Livro Didático; Sociedade Capitalista; Racismo; Lei n.º 10.639/2003.

Abstract: The textbook meets pedagogical needs, but it is a commodity in capitalist society. Its form and content can shape social, economic and educational relations. This article analyzes Portuguese: Languages – 9th year (Cereja and Vianna, 2022), adopted in the PNLD of 2022, in light of Law 10,639/2003 and its contradictions, based on Miranda (2021) and Munakata (2016), emphasizing the book as cultural, social, economic and educational artists. From a Marxist perspective, examine some visual representations. In the conclusions, it offers an understanding of discourses affected by Afro-descendancy in transparency with the characteristics of racism, considered intrinsic to the current mode of production.

Keywords: Textbook; Capitalist society; Racism; Law n.º 10.639/2003.

Introdução

A “riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’” (Marx, 1996, p. 165). Esta afirmação inicial, proferida por Karl Marx, repercute como uma sentença incontestada, revelando a essência da sociedade atual. Sob a fachada do consumo e da aparente abundância, oculta-se uma realidade complexa e, muitas vezes, opressiva: a disseminação generalizada da mercantilização em todas as dimensões da vida humana. Munakata (2016) alerta para a inescapabilidade dessa lógica no modo de produção vigente, incluindo a dimensão cultural, na qual se imiscui o livro didático:

Pode-se recusar a tomar um certo refrigerante imperialista, mas não há grandes remorsos em consumir um congêneres nacional; nutre-se de ilimitado desejo por um modelo especial de automóvel e, ao mesmo tempo, esbraveja-se contra os produtos da indústria cultural. O livro didático, que é assunto de que aqui se ocupa, faz parte exatamente dessa indústria cultural, tão amaldiçoada (Munakata, 2016, p. 53).

Neste cenário, o livro didático se apresenta não apenas como um recurso educacional, mas também como uma manifestação concreta de relações multidimensionais que constituem nossa sociedade. O presente artigo tem como objetivo aprofundar a compreensão da intrincada relação entre o livro didático, a sociedade capitalista e o racismo no contexto brasileiro, à luz da Lei n.º 10.639/2003, em suas contradições, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. A análise do livro didático será orientada por sua dualidade de valor de uso e valor de troca (Munakata, 2016), buscando entender como os interesses comerciais influenciam sua produção, conteúdo e distribuição. Essa análise será conduzida à luz dos princípios da Análise de Discurso (AD), que examina a construção social do discurso e seu papel na (re)produção de relações de poder, com especial atenção à questão racial no contexto educacional.

Conforme afirma Orlandi (2007), a Análise de Discurso não se restringe à língua ou à gramática, mas se dedica ao estudo do discurso, entendido como “um curso, um percurso, um movimento” (Orlandi, 2007, p. 15). Sob essa ótica, o discurso dos livros didáticos, longe de ser uma simples representação do conhecimento, é entendido como uma produção social que expressa e reforça as relações de poder vigentes. Em consonância com Luciana Leão Brasil (2011), “[...] para a análise de discurso, o sujeito é o resultado da relação existente entre história e ideologia [...]” (Brasil, 2011, p. 174).

De acordo com Pêcheux (1988), o discurso não reproduz a realidade de forma passiva, mas a constitui; naturalizar ideologias que sustentam a existência de classes sociais com interesses antagônicos faz parecer inescapável e insuperável a existência de desigualdades sociais, econômicas, raciais e de sexo/gênero. Assim, o livro didático deve ser visto não apenas como um recurso pedagógico, mas como um produto cultural e ideológico. Ele ao mesmo tempo expressa e refrata a sociedade que lhe dá existência e que pode contribuir para a reprodução ou para o questionamento/superação das estruturas sociais, econômicas, raciais e de sexo/gênero. Neste trabalho, iremos nos ater à análise da questão racial em uma coleção didática avaliada, aprovada, adquirida e distribuída pelo Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, embora possa e deva ser celebrada como uma conquista dos movimentos negros brasileiros, foi instituída sem a garantia de uma contraparte material necessária à implantação daquilo que exige (por exemplo, a formação inicial e continuada de professores em atividade nas redes de educação básica; a liberação de vagas e concursos para a contratação de professores para o ensino superior especializados em história e cultura afro-brasileira, que forma professores da educação básica; a produção e a reestruturação de materiais didáticos; a definição de instituições, instrumentos e práticas para acompanhar o cumprimento da lei; o estabelecimento de penalidades em caso de descumprimento etc.). Como é impossível em um

texto de extensão limitada explorar as complexidades e contradições envolvidas, nos restringiremos à reflexão sobre como o livro didático avaliado, aprovado, adquirido e distribuído pelo poder público (que é também, em última instância, o mesmo responsável pela aprovação da referida Lei) via PNLD, no ano de 2022, produz e transmite representações dos afrodescendentes e da cultura negra.

Este estudo assume grande relevância no contexto atual do Brasil, onde as questões de desigualdade estão profundamente enraizadas. Como o último país das Américas a abolir oficialmente a escravidão, “(...) o racismo configura-se como pilar estrutural na construção da sociedade brasileira” (Miranda e Paiva, 2019, p. 21). Ao tratar o livro didático como um produto cultural, social, econômico e educacional, é possível compreender como a lógica do mercado e as estruturas de poder participam de sua produção, distribuição e uso nas salas de aula. Ao mesmo tempo, a análise da relação entre o livro didático, o capitalismo e o racismo permite uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação na reprodução ou na transformação das desigualdades sociais. Como afirmam Miranda e Paiva (2019):

É na intersecção da luta de classes com as questões raciais que repousa a histórica violência estrutural e institucional contra a população negra no Brasil. O tratamento dispensado aos pobres e o racismo à brasileira podem ser considerados combustíveis altamente inflamáveis para a histórica criminalização dos negros, sua cultura e territórios (Miranda e Paiva, 2019, p. 21).

O livro didático, enquanto objeto de uma política pública assumida pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ocupa uma posição central como fonte histórica. Ele representa não apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas também uma expressão objetiva das políticas educacionais de um país. Dessa forma, ao analisarmos o conteúdo dos livros didáticos, estamos não apenas avaliando o que é ensinado aos estudantes, mas também as escolhas políticas e ideológicas que orientam sua produção, avaliação, aprovação, aquisição e distribuição – funcionando como um endosso estatal à obra e seus discursos constitutivos.

Sob a ótica marxista, a Lei n.º 10.639/2003, embora represente um avanço ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, não se configura como um mecanismo suficiente para provocar uma transformação substancial na educação e nas relações sociais no Brasil, até porque o sistema legal, judicial e penal são expressões materiais do Estado capitalista, cuja principal função é a manutenção da ordem societária em vigor. A mudança estrutural necessária demanda um combate mais amplo às desigualdades sociais e o desvelamento da lógica capitalista que atravessa o sistema educacional, além de um enfrentamento das causas e condições que sustentam essas desigualdades.

O livro didático como valor de uso e valor de troca

Na perspectiva marxista, o livro didático não se configura apenas como um recurso pedagógico, mas também como uma mercadoria com valor de uso e valor de troca (Munakata, 2016). Como produto educacional, seu valor de uso é evidente: ele seleciona, organiza e transmite conhecimentos essenciais

para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, seu valor de troca emerge no contexto capitalista, onde o livro didático se torna um objeto mercantilizado, sujeito às leis de oferta e demanda.

Munakata (2016) analisa a transformação do livro em mercadoria desde a invenção da prensa de Gutenberg. Ao contrastar os livros impressos com os manuscritos medievais copiados à mão, ele demonstra como os livros, antes exclusivos e restritos a uma elite religiosa e acadêmica, passaram a ser acessíveis e comercializáveis. Esse fenômeno alterou não apenas a distribuição do conhecimento, mas também conferiu aos livros uma nova função social: tornaram-se produtos de consumo em massa, disponíveis a quem pudesse pagar por eles. Nesse contexto, a Análise de Discurso (AD) constitui-se como um instrumento essencial para compreender como a ideologia do mercado e a lógica capitalista incidem sobre o conteúdo dos livros didáticos.

Sob essa ótica, o livro didático deixa de ser meramente um meio de seleção, organização e transmissão de conhecimento e passa a veicular um saber que reforça as relações de poder e exploração. Conforme Pêcheux (1988), o discurso não se limita a ser uma simples reprodução da realidade; ele configura-se como uma prática que expressa e participa da constituição das relações de poder. No contexto dos livros didáticos, isso implica que as noções e representações de raça, classe e gênero são estruturadas conforme interesses econômicos, sociais e políticos, exercendo uma influência direta na formação dos alunos.

Munakata (2016) sublinha que a transição do livro de um artefato exclusivo para um bem comercial possui profundas implicações sociais. Essa transformação altera não só a relação com o conhecimento, mas também as relações entre diferentes estratos sociais. Ao se tornar uma mercadoria, o livro deixa de ser um símbolo de prestígio, reservado a uma elite instruída, e passa a ser acessível a qualquer pessoa que possa pagar. Essa mudança amplia o acesso à informação, mas também reforça as desigualdades econômicas, pois a distribuição do conhecimento e os critérios de produção dos livros são determinados pela lógica do mercado e pelo lucro envolvido. A dualidade entre democratização do acesso ao conhecimento e sua mercantilização é um aspecto central na evolução da cultura impressa desde a era de Gutenberg. Nesse sentido, Munakata (2016) destaca que:

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (Munakata, 2016, p. 59).

Portanto, desde a formação dos sistemas educacionais nacionais, o mercado de livros didáticos tem sido influenciado pela intervenção do Estado. Nesse contexto, Puelles Benítez (1997) aponta que o livro didático possui um potencial significativo, pois:

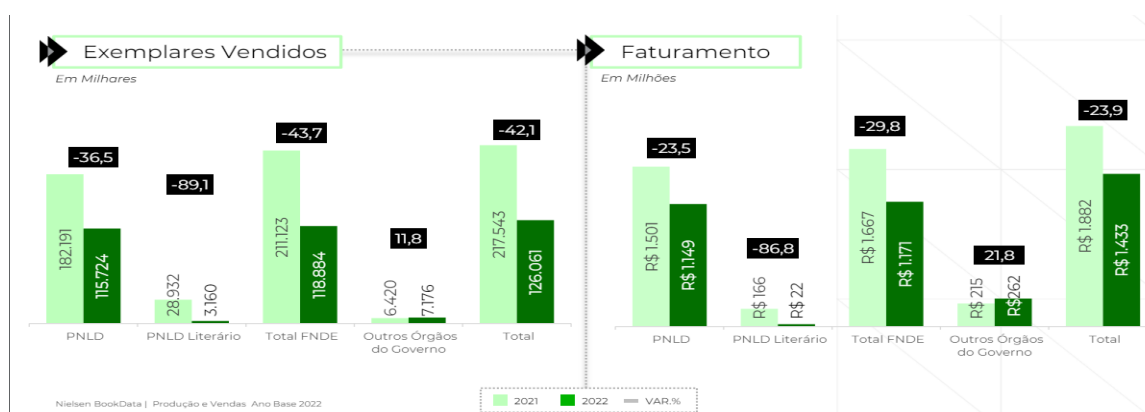
[...] ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída (Puelles Benítez, 1997, p. 47).

Os dados – vide figura 1 – reforçam a percepção de Monteiro Lobato, que, em uma carta datada de 1º de dezembro de 1923, afirmou: “refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático” (*apud* Munakata, 2016, p. 59). Esta citação ilustra como Lobato reconhecia o potencial lucrativo dos materiais educacionais, destacando sua preferência por esse nicho específico do mercado editorial. Além disso, a expressiva demanda por materiais didáticos, evidenciada no gráfico, corrobora a visão de Lobato sobre o lucro associado a essa área do mercado. Ademais, Caimi (2018) contribui para a compreensão da pesquisa com livros didáticos ao observar:

Longe de solucionar todas as limitações que permeiam a produção didática ou de dar respostas a todas as encorpadas críticas que lhe são direcionadas, pode-se afirmar que, do ponto de vista da avaliação, (...), o PNLD teve o mérito, ao longo dos últimos 20 anos, de submeter a produção editorial a processos avaliativos sistemáticos e solidamente organizados, eliminando e/ou amenizando um conjunto de restrições historicamente presentes nesse suporte cultural nomeado livro didático. Em seu percurso, o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais mantendo a concepção básica de que o Estado deve dedicar atenção aos processos de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos – e, ao fazê-lo, estabelece critérios que incidem também sobre os processos de produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados (Caimi, 2018, p. 23).

O controle estatal sobre os livros didáticos ratifica a importância atribuída a esses materiais, não apenas como recursos educacionais, mas também como instrumentos de orientação ideológica. No cenário atual, as vendas de livros didáticos para o governo totalizaram 126 milhões de exemplares, gerando uma receita de 1,4 bilhão de reais, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 1 – Vendas e faturamento em programas governamentais



Fonte: *print* (adaptado) da tela da Câmara Brasileira do Livro. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2023/07/1684255978775apresentaC3A7C3A3o_impressao_completa_revisada-2.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

Com base nesse panorama, é importante contextualizar a origem e a criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), instituído em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei n.º 93/1937. No ano seguinte, em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por “quinze membros nomeados diretamente pelo Presidente da República, escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (art. 11, *apud* Cassiano, 2013, p. 51). Essa comissão, portanto, representou a primeira política pública de regulamentação do livro didático no Brasil. Como assinala Cassiano (2013):

Hallewell considera que essa comissão surgiu porque o governo Vargas estava mais preocupado em controlar o conteúdo dos livros escolares. Apesar disso, o objetivo declarado dessa comissão foi apontado como um meio de evitar impropriedades e inexatidões factuais nos livros didáticos (Cassiano, 2013, p. 51-52).

Nesse contexto, por meio do PNLD, desde então, os estudantes das escolas públicas têm acesso aos livros didáticos, cuja aquisição envolve grandes cifras, sendo esses materiais, em teoria, escolhidos pelos professores. No entanto, Munakata (2016) observa que:

A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula (Munakata, 2016, p. 61-62).

Ainda, Kanashiro (2008) destaca que a definição do livro didático exige considerar diversos aspectos, incluindo a função do material dentro do ambiente escolar e as influências de múltiplos atores em sua produção, distribuição e consumo. Ela aponta a tensão entre os objetivos educacionais e os interesses lucrativos envolvidos, além da disputa entre os ideais de conhecimento e formação humana e as considerações políticas e econômicas que atravessam a educação. Essa reflexão, portanto, se torna mais relevante no contexto brasileiro, onde a produção de livros didáticos é amplamente conduzida pelo setor privado sob a orientação de políticas governamentais.

Munakata (2016) também questiona o destino e a utilização dos livros didáticos após o processo de produção e distribuição. Durante muito tempo, predominou a visão de que esses materiais eram simplificadores do conhecimento e veículos de ideologias dominantes. Contudo, é importante questionar essa visão linear e reconhecer o papel contraditório dos livros didáticos. Embora possam simplificar o conteúdo para um público diversificado e sejam submetidos às pressões políticas e de mercado, também podem ser ferramentas valiosas para introduzir conceitos complexos de forma acessível, funcionar como suporte de conteúdo e dar acesso a materiais de leitura de qualidade, como apontado por Dalvi (2011).

Em vez de serem descartados como “muletas” (Munakata, 2016) para os professores, é necessário explorar maneiras de potencializar os livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Munakata (2016, p. 64):

A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. A mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas [...] (Munakata, 2016, p. 64).

Assim, embora a produção do livro didático esteja ligada à acumulação do capital, ela não pode ser dissociada do trabalho humano. Por trás de cada página, de cada palavra impressa, estão os esforços dos trabalhadores envolvidos na sua produção – esforços que, de um lado, podem ser parte de um processo de exploração, mas que podem também apontar para o desejo humano de objetivação de suas máximas capacidades. O livro didático, enquanto mercadoria, é mais do que um produto; ele é a materialização de abstrusas relações sociais entre os seres humanos, mediadas pelas coisas que produzem, o que nos leva a refletir sobre o papel dos trabalhadores no processo de produção do conhecimento e sobre as relações de poder intimamente ligadas à indústria editorial.

Racismo e sociedade capitalista

Após a leitura deste artigo e um breve intervalo para um café, é muito provável que, neste ínterim, um jovem negro tenha sido assassinado no Brasil^I. A violência contra os jovens negros atinge níveis alarmantes, com dados indicando que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado^{II}. De acordo com o relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado brasileiro sobre o assassinato de jovens entre 15 e 29 anos, realizado em 2015, e dados mais recentes do *Atlas da Violência*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que publicou um relatório em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), é possível perceber a dimensão da tragédia social que afeta a população negra no país. Esses dados não apenas evidenciam a violência direta contra os corpos negros, mas também nos ajudam a compreender como o racismo se lastreia em diversas esferas da vida social. Ele afeta negativamente as oportunidades de trabalho, educação e moradia, bem como as dinâmicas familiares, as políticas públicas e as representações culturais.

Para embasar essa discussão, recorreremos às contribuições teóricas de autores como Miranda (2021), Miranda e Paiva (2019) e Munakata (2016), cujas análises sobre o racismo e suas relações com a sociedade capitalista são fundamentais para compreender o fenômeno. A partir das suas reflexões, podemos não apenas pensar sobre as representações dominantes acerca de raça e classe, mas também explorar o papel do livro didático na reprodução dessas desigualdades e discutir possíveis formas de

I Parafraseando a jornalista Fernanda da Escóssia, em sua reportagem, no ano de 2016: *A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI*. Disponível em: [A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI - BBC News Brasil](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54888888). Acesso em: 23 abr. 2024.

II Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 15 abr. 2024.

resistência e mudança diante do racismo e do capitalismo.

O racismo tem sido historicamente estudado sob diversas perspectivas, e uma abordagem à luz da teoria marxista revela sua relação intrínseca com o sistema capitalista. Segundo Miranda (2021):

[...] O capitalismo, desde o momento em que emergiu como modo de produção e em todas as formações que adquiriu ao longo da história, se constitui como um sistema alicerçado na produção da morte ainda que esse caráter tenha se tornado mais palpável em formações sociais como a brasileira, tendo em vista o grau de crueldade das tecnologias de extermínio implementadas nos países situados na periferia do capitalismo (Miranda, 2021, p. 10).

Para compreendermos a natureza do capitalismo, é essencial considerar que ele se fundamenta na produção da morte, como evidenciado pelos processos históricos de colonização e escravização. O genocídio indígena e a escravização dos povos africanos estabeleceram como bases para uma acumulação que viabilizou as revoluções industriais. Essa característica se manifesta de forma mais evidente em sociedades periféricas, como a brasileira, que foram vitimadas pelo processo colonial e, contemporaneamente, neocolonial (já que permanecemos na condição de grandes produtores de *commodities* no plexo da produção internacionalizada). Nesse cenário, torna-se evidente que o capitalismo não apenas se mantém, mas também amplifica as desigualdades sociais e econômicas, criando um ciclo vicioso de marginalização e violência que atinge especialmente as comunidades mais vulneráveis.

Miranda e Paiva (2019) afirmam que “É na intersecção da luta de classes com as questões raciais que repousa a histórica violência estrutural e institucional contra a população negra no Brasil” (Miranda e Paiva, 2019, p. 21). Esses autores destacam a relação entre a exclusão social dos pobres, que são majoritariamente negros, e o racismo no Brasil. Eles sugerem que esses elementos são fatores expressivos para entender a criminalização histórica dos negros, suas culturas e os territórios onde vivem. Isso implica que as políticas públicas, práticas policiais e estruturas sociais em geral tendem a submeter os negros a um tratamento desproporcionalmente severo, muitas vezes alimentado por estereótipos e preconceitos raciais. O conceito de “cultura e territórios”, que os autores mencionam, reforça a ideia de que, além de serem marginalizados enquanto indivíduos, os negros também enfrentam a desvalorização de suas expressões culturais e da própria identidade comunitária, o que se elucubra em processos de segregação social e espacial.

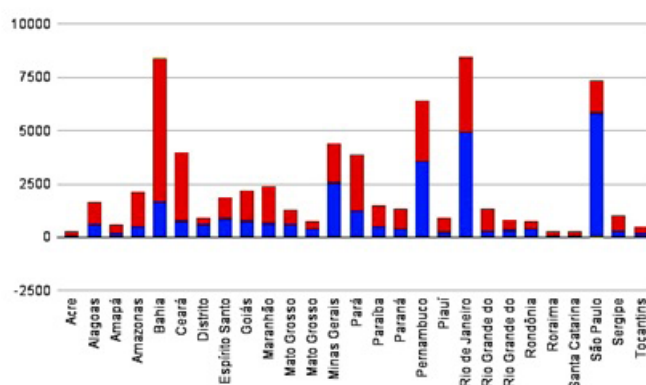
Diante desse cenário, é fundamental considerar que a luta contra a violência e o genocídio da população negra, assim como de outras minorias, não pode ser dissociada da luta contra o sistema econômico que perpetua essas injustiças. O racismo não é um fator isolado, mas um componente estrutural que atravessa as instituições, as políticas públicas e as práticas sociais, influenciando diretamente a distribuição de recursos, privilégios e oportunidades. A desigualdade social e econômica no Brasil não é uma simples coincidência, mas uma consequência direta das relações de poder ocasionais do capitalismo, que utiliza a ideologia racial como uma ferramenta para manter o *status quo* e preservar os interesses da classe dominante.

Dados indicam que, desde a promulgação da Lei n.º 10.639, em 2003, até 2021, houve um

aumento exponencial nos homicídios de negros. Isso mostra que uma simples promulgação de leis antirracistas não é suficiente para erradicar as causas e consequências do racismo no Brasil. Embora a Lei n.º 10.639/2003 tenha sido um marco importante ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, ela não foi acompanhada de mudanças suficientes para combater a violência e a marginalização da população negra de forma ampla, tampouco previu investimentos na formação de professores, na produção de materiais didáticos e nem na fiscalização do cumprimento ou não da lei, com a aplicação de medidas em caso de descumprimento. A realidade comprova que as bases sociais dessas desigualdades são materiais, e não apenas ideais. A persistência de uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade econômica e racial reforça as diferenças que a lei por si só não consegue resolver.

A variação nos números de homicídios entre as comunidades negras em diferentes estados pode ser atribuída a diversos fatores. Em estados que adotaram medidas como programas de prevenção à violência, patrulhamento comunitário e parcerias com organizações da sociedade civil, observou-se uma queda nos homicídios^{III}. No entanto, a presença de grupos criminosos e a influência do crime organizado variam de acordo com a região, resultando em desproporções nas comunidades negras de áreas com maior presença de atividades criminosas^{IV}. Dos 26 estados e a capital federal, apenas 4 estados e a capital, Brasília, observaram redução nas taxas de homicídios de negros: o Distrito Federal (redução de 51,25%); Minas Gerais (27,24%); Pernambuco (20,40%), Rio de Janeiro (29,3%) e São Paulo (74,22%). O gráfico a seguir ilustra essa constatação, ao mostrar o aumento da violência contra os negros no Brasil entre 2003, ano da promulgação da Lei n.º 10.639, e 2021.

Gráfico 1 – Variação percentual de homicídios negros nos anos 2003 (em azul) e 2021 (em vermelho)



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados do IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/41>. Acesso em: 15 abr. 2024.

III Ao analisar os dados disponíveis no IPEA, não entendemos o porquê da redução dos homicídios negros em São Paulo e no Rio de Janeiro. De acordo com Miranda e Paiva (2019, p. 63): “[...] há também algumas justificativas estatísticas sobre os homicídios cometidos pela polícia no estado do Rio de Janeiro. [...] berço das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP’s), pode ser considerado o laboratório brasileiro da militarização dos territórios subalternos do espaço urbano e representa o segundo estado com maior índice de mortes decorrentes de intervenção policial, atrás apenas de São Paulo”.

IV Sobre a atuação de grupos criminosos e violência policial em periferias, recomendamos a leitura do livro *Juventude, crime e polícia: vida e morte na periferia urbana* (2019), dos pesquisadores Gabriel Miranda e Ilana Paiva.

Este cenário de barbárie demonstra não apenas uma crise social, mas uma marginalização sistêmica enfrentada pela população negra, que pode ser interpretada como um genocídio programático. A partir dos dados, podemos afirmar que “[...] no Brasil, ser jovem, negro e pobre faz a diferença, sobretudo quando tratamos de potenciais vítimas de homicídio, incriminação ou de acesso à renda e educação formal” (Miranda e Paiva, 2019, p. 47).

Além disso, no contexto da marginalização sistêmica enfrentada pela comunidade negra, a desigualdade social e econômica no Brasil agrava as contradições classistas, evidenciando-se, por exemplo, ao analisarmos a questão fundiária desde o período imperial. O ano é 1850, um marco importante para a história negra brasileira, pois é o ano em que se dá a proibição do tráfico de escravizados e a promulgação da Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850), um reflexo de um tímido movimento abolicionista, mesmo que sob forte pressão inglesa. Além disso, nesse mesmo ano, ocorre a publicação da Lei de Terras (BRASIL, 1850), que tinha como objetivo impedir que imigrantes e alforriados se apropriassem das terras desocupadas (devolutas), sem proprietários registrados na fronteira agrícola brasileira. A lei restringia a posse dessas terras exclusivamente à compra, com penalidades previstas para quem se estabelecesse ilegalmente. Essa imposição legal representava, já no século XIX, um grande obstáculo à estabilização das famílias de descendentes de escravizados, além de ter exercido um papel expressivo na configuração de níveis futuros de criminalidade nas comunidades historicamente marginalizadas, como mostram Miranda e Paiva (2019).

A escassez histórica de recursos e oportunidades nas áreas periféricas do Brasil contribuiu significativamente para o aumento da violência nessas regiões. Essas áreas, conforme Galeano, são frequentemente chamadas de “ninguéns”, e, como aponta Miranda (2021), são habitadas por aqueles que “[...] custam menos do que a bala que os mata” (Galeano *apud* Miranda, 2021, p. 35). Além disso, a violência policial, especialmente nas periferias urbanas, agrava ainda mais a marginalização das comunidades negras, o que Miranda (2021) sublinha ao afirmar que:

[...] O extermínio da população negra que ocorre nas periferias urbanas e tem como alicerces a polícia militarizada e a política proibicionista de drogas segue a todo vapor. O sistema carcerário, terceiro maior do mundo, continua produzindo mortos-vivos todos os dias (Miranda, 2021, p. 74).

A resposta do governo à criminalidade, incluindo investimentos em educação, saúde, emprego e habitação, pode ter um impacto considerável na redução da violência nas comunidades mais marginalizadas. No entanto, o sistema econômico baseado na acumulação de capital e na busca incessante pelo lucro mantém a opressão e exploração, que se manifestam de forma discriminatória em relação a grupos étnico-raciais específicos, cujo valor do trabalho (e, portanto, da vida) precisa ser rebaixado para manter as taxas de lucro altas. Sob a ótica marxista, o racismo não é apenas um fenômeno isolado, mas parte de um sistema de dominação que se utiliza da ideologia racial para justificar a exploração e a manutenção das desigualdades.

A representatividade étnico-racial no livro didático de Língua Portuguesa, à luz da Lei n.º

10.639/2003

A representatividade adequada de pessoas negras nos materiais didáticos, combinada com uma formação científica (baseada em estudos antropológicos, econômicos, geográficos, históricos, políticos e sociais) e crítica que permita questionar as causas do racismo, é um aspecto fundamental para a promoção da igualdade racial e da diversidade cultural no contexto educacional. A promulgação da Lei n.º 10.639/2003 é um marco nesse sentido, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, a despeito de suas contradições. No entanto, apesar de mais de duas décadas de vigência dessa legislação, persistem desafios importantes em relação à representação do negro nos livros didáticos. Isso é evidente, por exemplo, no livro de Língua Portuguesa que serve de *corpus* para o presente artigo, no qual cumpre um papel substancial na formação linguística dos estudantes. Conforme o professor Jônatas Conceição da Silva afirma:

[...] a editoração do livro didático no Brasil deve ser assunto de polícia. Os editores se locupletam com o beneplácito do Estado e da sociedade. O objetivo dessa gente é que ninguém se torne cidadão. É evidente que “ninguém” somos todos nós descendentes de africanos e das nações indígenas que sobreviveram ao extermínio eurocêntrico (Silva *apud* Silva, 2019, p. 21).

Também sobre o tema, Silva (2019) destaca que houve avanços consideráveis na transformação dos materiais educacionais, especialmente os livros didáticos, que têm sido utilizados como instrumentos para promover a diversidade étnico-racial e cultural, sem recorrer a estereótipos que reforcem a inferioridade, optando-se por representações mais positivas.

O livro didático selecionado para esta análise é o *Português: Linguagens – 9º ano*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado pela Saraiva Educação em 2022. Este livro foi escolhido por ter sido aprovado no processo de seleção de livros didáticos da Rede Municipal de Ensino da Serra, que é a maior rede de ensino público no estado do Espírito Santo – entre outras razões, o estado foi escolhido como *locus* pois foi nele que se deu a apreensão do último carregamento clandestino de um chamado “navio negreiro”, na costa brasileira, em 1856. Na barra de São Mateus, esse carregamento contava com 350 africanos trazidos para serem escravizados.

Os dados coletados indicam uma desconexão na representação étnico-racial nos materiais didáticos. Em uma análise das imagens no referido livro, constatou-se que apenas 39% das fotografias incluem pessoas negras, enquanto 61% retratam pessoas brancas. Essa desigualdade quantitativa se desdobra em representações qualitativamente problemáticas, nas quais pessoas negras são frequentemente associadas a atividades de trabalho manual ou a situações de vulnerabilidade social, reforçando estereótipos históricos.

Figura 2 – Capa do livro *Português: Linguagens* – 9º ano (2022).

Fonte: disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2024_OBJETO_1/Saraiva/PortuguesLinguagens/index_linguaportuguesa_9ano_MP.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

A análise das representações de negros neste livro didático segue uma abordagem qualitativa, por meio da Análise de Discurso (AD). Foram identificadas 59 imagens fotográficas ao longo do material, que foram analisadas de acordo com critérios tais como a presença e diversidade de personagens negras, os papéis que exercem, as características físicas destacadas e a inclusão de elementos da cultura afro-brasileira, entre outros. Além das imagens, também foram considerados os textos e as atividades presentes no livro, para entender como as representações visuais se relacionam com o conteúdo textual.

A pesquisadora Brasil (2011) destaca que a publicação da obra *Análise Automática do Discurso* (1969) de Michel Pêcheux e da revista *Langages* n.º 13 foi decisiva para colocar o sujeito, e não o homem, no centro da análise. Esse sujeito, diferentemente do modelo tradicional, é descentrado, constituído e atravessado pela linguagem, sendo interpelado pela ideologia e pelo inconsciente. Essa abordagem ratifica a contribuição do materialismo para a teoria de Pêcheux e seus colaboradores, Paul Henry e Michel Plon, ao integrar a relação entre ideologia e inconsciente.

Das 59 fotografias com pessoas identificadas ao longo do livro, apenas 23 apresentam indivíduos negros (39%), enquanto todas as demais 36 (61%) – vide gráfico 2 – retratam apenas pessoas brancas. Essa discrepância na representatividade étnico-racial nas imagens com a realidade brasileira é significativa, pois comprova desigualdades na abordagem visual do material didático, especialmente em um país com uma população majoritariamente preta e parda. Tal diferença não apenas revela a sub-representação dos afrodescendentes, mas também corrobora uma lacuna na abordagem visual do material.

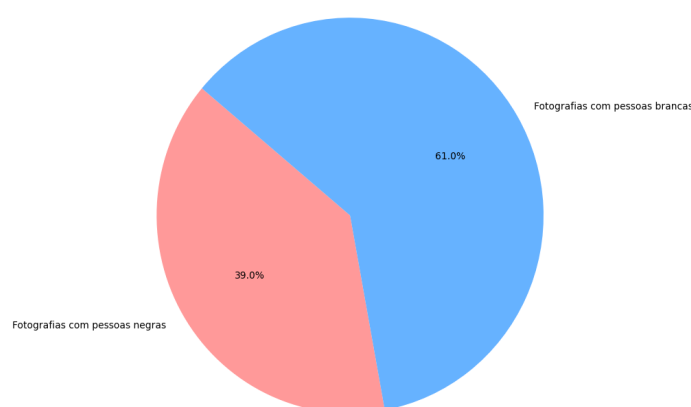
A representação cumpre uma ação determinante na concepção das identidades. No contexto educacional, ela adquire uma importância mais relevante, pois influencia diretamente a percepção dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. A identidade, conforme discutida por Stuart Hall (2003), é um conceito dinâmico e complexo, não fixo, mas construído ao longo do tempo e em contextos específicos. Para Hall, as identidades não são algo naturais ou imutáveis, mas um processo de constituição, mediado por discursos sociais, culturais e políticos. Ele argumenta que a identidade é formada pela interseção de múltiplos fatores, como classe, raça, gênero e história, e que ela é influenciada

pelas relações de poder e pela estrutura social na qual o indivíduo está inserido.

No contexto educacional, essa perspectiva sobre a identidade é fundamental para compreender como os alunos, especialmente os de grupos historicamente marginalizados, podem se perceber e ser percebidos no ambiente escolar. Ao analisar as representações de raça e identidade nos materiais didáticos, é possível observar como essas representações influenciam o desenvolvimento da identidade dos estudantes. Hall (2003) propõe que uma identidade é sempre requerida dentro de um jogo de oposição entre o que é dado pela cultura dominante e o que é reivindicado pelas culturas subordinadas, como as identidades negras no Brasil. Assim, os livros didáticos desempenham uma função essencial na formação e representação dessas identidades, podendo tanto promover estereótipos e exclusões quanto abrir espaços para novas formas de reconhecimento e inclusão.

Nesse sentido, a qualidade e a presença das representações étnico-raciais nos materiais didáticos poderiam cumprir um papel basilar no combate ao racismo nas escolas brasileiras. Contudo, como mostrado nos gráficos a seguir, essa influência ainda é limitada:

Gráfico 2 – Representatividade étnico-racial nas fotografias do livro didático



Fonte: dados das próprias autoras em abril de 2024, a partir dos dados coletados no livro didático *Português: Linguagens – 9º ano* (Cereja e Vianna, 2022).

A análise dessas fotografias não se limita à simples contagem numérica, mas se estende a uma reflexão sobre como os negros são representados, os contextos nos quais estão inseridos, os papéis que exercem e as mensagens transmitidas por essas imagens. Além disso, busca-se compreender como essas representações visuais se relacionam com os textos e conteúdos do livro, levando em consideração a relação entre linguagem verbal e visual.

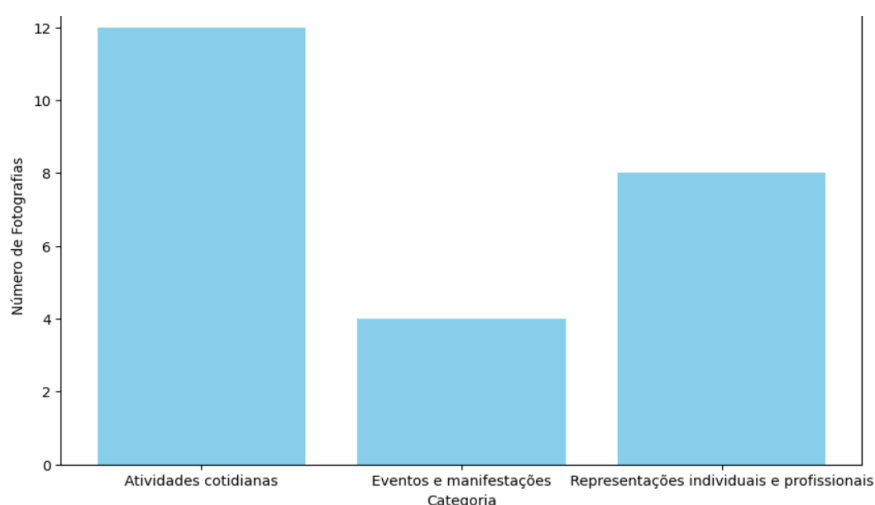
A predominância de fotografias de pessoas brancas em relação às pessoas negras sugere uma perpetuação de padrões de representação étnico-racial que podem reforçar desigualdades e invisibilidades no contexto educacional. Essa assimetria visual não confirma apenas uma ausência de diversidade, mas também pode suscetibilizar aspectos da autoestima e da identidade dos estudantes afrodescendentes, ao não se sentirem reconhecidos e valorizados em seu ambiente de aprendizagem.

Desse modo, as fotografias foram categorizadas em: a) **Fotografias com atividades cotidianas:**

as imagens retratam momentos do cotidiano, como conversas entre jovens, estudos em grupo e momentos de descontração. No entanto, há uma diferença na representatividade étnico-racial, com a presença de indivíduos negros sendo sub-representados ou ausentes em algumas situações. Essa ausência ou sub-representação pode transmitir uma mensagem de exclusão ou marginalização das pessoas negras em atividades cotidianas comuns, nesse sentido, de acordo com a Análise de Discurso (AD), essa representação não é simplesmente um reflexo da realidade, mas uma construção discursiva que naturaliza a ausência e reforça as desigualdades raciais, consolidando um discurso que invisibiliza a presença negra nas esferas cotidianas; b) **Fotografias com representação de eventos e manifestações**: essas imagens mostram eventos e manifestações culturais, como protestos e apresentações musicais. Embora haja uma presença maior de pessoas negras nessas situações, é possível observar uma sub-representação em relação à população branca. Isso pode refletir a falta de equidade na representação de diferentes grupos étnico-raciais em eventos públicos e culturais. A Análise de Discurso nos permite entender que essas representações não são apenas uma questão de detalhes, mas também de como o discurso sobre raça e cultura é organizado, e pode contribuir para a composição de uma trajetória cultural que coloca as culturas negras em posições secundárias; e c) **Fotografias com representações individuais e profissionais**: nesta categoria, as fotografias retratam indivíduos em atividades profissionais ou em momentos de destaque individual. Aqui, novamente, observa-se uma desigualdade na representatividade étnico-racial, com a presença de pessoas negras sendo menos frequente do que a de pessoas brancas. A Análise de Discurso nos ajuda a compreender como essas imagens não apenas comprovam uma realidade díspar, mas participam ativamente no estabelecimento ideológico de uma sociedade em que as representações de classe e raça estão intimamente ligadas aos discursos de poder.

Com base nas características das situações e contextos representados nas fotografias, podemos categorizar os resultados da seguinte maneira:

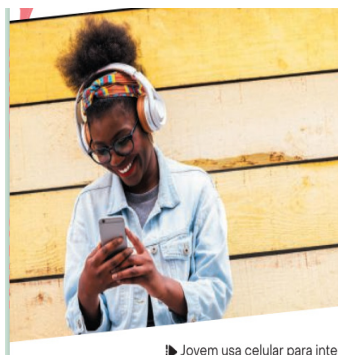
Gráfico 3 – Distribuição de fotografias por categoria



Fonte: produzidos pelas autoras em abril de 2024, a partir dos dados coletados no livro didático.

Dessa forma, a predominância de imagens de pessoas brancas confirma a necessidade de uma reflexão mais densa sobre os critérios de seleção e curadoria de imagens em materiais didáticos. Nesse sentido, o fato de que a primeira representação de uma pessoa negra ocorre somente na página 40 de um livro com 312 páginas é revelador da sub-representação dos afrodescendentes no material didático, como mostrado na figura abaixo:

Figura 3 – Fotografia de uma jovem usando o celular



► Jovem usa celular para inter

Fonte: *print* da tela do livro digital do estudante em tamanho reduzido, disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2024_OBJETO_1/Saraiva/PortuguesLinguagens/index_linguaportuguesa_9ano_MP.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

Ao adiar a representação de pessoas negras para além das primeiras coleções de páginas, o livro exclui os afrodescendentes do discurso educacional desde o início, deixando evidente que suas vozes e experiências são consideradas menos relevantes ou dignas.

Vale destacar que nos momentos de lazer há uma ampla hegemonia de pessoas brancas nas imagens, o que faz com que o negro seja associado principalmente ao trabalho, legitimando a hiperexploração.

Ao analisar fotografias de grupos de jovens usando o celular ou estudando numa mesa, observa-se que a presença de indivíduos negros é significativamente menor em comparação com a de pessoas brancas. Isso sugere uma possível marginalização ou exclusão desses grupos em determinados contextos sociais, como o uso de tecnologia ou a realização de atividades intelectuais, como o estudo.

Embora algumas fotografias apresentem uma representação mais equilibrada, ou até mesmo destaquem indivíduos negros, como nas fotos de uma adolescente negra na escola ou na capa de um documentário, é importante ressaltar que, mesmo nessas situações, o estereótipo que associa os negros a condições subalternas permanece. No caso da mulher negra na capa do documentário, por exemplo, ela faz parte das pessoas que participaram de uma produção audiovisual que trata da vulnerabilidade social em várias partes do mundo. Essas imagens foram interpretadas como tentativas de inclusão e diversidade por parte dos produtores do material, mas elas reproduzem estereótipos. Como Silva (2019) observa, os estereótipos não são apenas transmitidos pelos livros, mas eles encontram um veículo poderoso, funcionando como política pública. Devido à percepção dos livros como fontes de conhecimento “verdadeiro” e à sua valorização social, esses materiais, especialmente os didáticos, têm o poder de inserir de maneira consistente e sistemática visões simplificadas da realidade humana e social.

A figura abaixo exemplifica esses estereótipos:

Figura 4 – No capítulo 3, uma mulher negra seleciona objetos recicláveis, em um lixão.

Fonte: *print* da tela do livro digital do estudante em tamanho reduzido, disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2024.

No capítulo 3, o título “O jovem e o consumo” traz como exemplo a fotografia de uma mulher negra, não-jovem, selecionando objetos recicláveis em um lixão em Lauro de Freitas, na Bahia, em 2019, como mostrado na figura acima. No contexto do livro analisado, a fotografia representa uma manifestação visual dessas relações e revela as consequências concretas da estrutura social e econômica na vida daqueles que estão à margem do sistema.

Ao apresentar esta fotografia, o livro sugere uma vinculação entre a condição socioeconômica desfavorecida e a identidade racial do indivíduo retratado. Essa imagem levanta questões sobre como o sistema capitalista amplia as desigualdades raciais, relegando os negros a condições de pobreza e marginalização: embora trabalhem para produzir, são excluídos dos benefícios de sua própria produção. A escolha dessa imagem para ilustrar o tema do consumo pode ser vista como uma crítica à lógica consumista da sociedade contemporânea. Contudo, a presença de uma pessoa negra nessa situação de revirar as sobras desse consumo destaca o racismo e a desigualdade, comprovando como certos grupos raciais são sistematicamente excluídos dos “benefícios” do sistema capitalista, enquanto outros se beneficiam.

Além disso, ao situar a fotografia em Lauro de Freitas, na Bahia, em 2019, o livro contextualiza o tema dentro de um cenário brasileiro específico, onde o legado histórico da escravidão e o racismo continuam a privar as pessoas negras de oportunidades.

Considerações finais

Apesar dos avanços alcançados ao longo de mais de duas décadas de políticas educacionais voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial, especificamente a partir da Lei n.º 10.639/2003, os livros didáticos estão longe de refletir a diversidade étnica do Brasil. A partir da perspectiva da Análise de Discurso, compreende-se que esses materiais não são ferramentas neutras de aprendizagem, mas também mecanismos de reprodução de desigualdades sociais e raciais. Essa realidade exige que as iniciativas no campo educacional transcendam o simples cumprimento legal, abrangendo desde a produção e avaliação dos livros até a formação continuada dos professores, sempre associando o racismo ao modo de produção que o sustenta e legitima.

Sob a ótica da Análise de Discurso, a resistência não pode ser compreendida apenas como uma ocorrência a uma política pública, mas como uma manifestação de um discurso mais extenso que legitima as desigualdades raciais. O racismo presente nos livros didáticos, por exemplo, não é apenas uma falha no material educacional, mas uma organização discursiva que reflete e reforça as relações de poder que estruturam a sociedade capitalista. A Análise do Discurso nos ajuda a entender como as representações do negro nos livros didáticos não são apenas reflexos da realidade, mas construções ideológicas que naturalizam as desigualdades raciais e sociais. Esse processo está intimamente ligado ao mecanismo de reprodução das relações de classe e poder no sistema capitalista.

A Análise de Discurso nos permite entender como os discursos se constroem e como eles ajudam a legitimar ou a questionar as relações de poder, e nos oferece subsídios para a crítica ao papel do livro didático na educação. A crítica deve ir além da análise do conteúdo explícito dos livros, abarcando também a forma como as representações são modeladas e transmitidas.

Como aponta Brasil (2011), compreender o discurso exige investigar os sujeitos que o produzem, considerando que os sentidos resultam da interação entre sujeitos interpelados pela ideologia. Esses sentidos, muitas vezes, são apresentados como naturais, são, na verdade, construções sociais e históricas. Reconhecer e questionar o “engano da obviedade” é um passo fundamental para desnaturalizar os discursos que sustentam desigualdades e relações de poder.

Corroboramos com Miranda (2021), que afirma: “Nossa tarefa nunca foi impedir a barbárie, mas interrompê-la” (Miranda, 2021, p. 9). Esse lembrete nos alerta de que a inércia não é uma opção diante da injustiça sistêmica. Diante desse cenário, é imperativo que a sociedade reconheça a urgência de enfrentar o racismo em todas as suas manifestações. Isso exige uma resposta coletiva que vá além das palavras e se traduza em políticas públicas eficazes, capazes de promover um sistema que rompa com o individualismo e assegure equidade para todos.

Além de reconhecer a gravidade do genocídio do povo negro, devemos nos comprometer com ações concretas para dismantlar as estruturas de opressão capitalista que o sustentam. Como Marx e Engels afirmaram: “a História não faz nada, não possui nenhuma riqueza imensa, não luta nenhum tipo de luta! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é, muito antes, o homem, o homem real que vive” (Marx e Engels, 2011, p. 111). No entanto, como Marx (2011) também nos lembrou, nós construímos sim a nossa história, mas dentro de condições as quais não escolhemos e que, portanto, podem constrianger ou facilitar as nossas ações no mundo. Embora tenhamos a capacidade de influenciar nossa própria história, nossas ações são circunscritas por condições que não escolhemos, que podem ser tanto facilitadoras quanto limitadoras, e é essencial entender como elas afetam nossas vidas e nosso poder de agir no mundo, especialmente dentro de um sistema econômico cruel fundado sobre o racismo. Como nos questiona Miranda (2021), “Mas qual forma de capitalismo não é cruel?” (Miranda, 2021, p. 19). A dualidade entre liberdade de escolha e determinação estrutural, “ofertada” pelo capitalismo, é falsa. Enquanto a retórica do mercado livre promete um terreno nivelado onde qualquer pessoa pode prosperar com base em mérito e esforço, ou onde o racismo será apresentado como decorrente apenas de ignorância, podendo ser combatido e superado pela simples promulgação de leis, a realidade revela desigualdades profundas e persistentes, enraizadas em estruturas econômicas e injustiças sociais.

Nesse contexto, a ideia de que o indivíduo é livre para fazer escolhas sem restrições é questionada pela presença de barreiras, como a falta de acesso a recursos educacionais adequados, discriminação no mercado de trabalho e desigualdade de renda. A noção de “livre escolha” se torna problemática quando confrontada com as limitações impostas pela estrutura socioeconômica.

Conforme Miranda (2021), o capitalismo se distingue dos modos de produção anteriores pela instituição de um intrincado esquema ideológico que dissimula as formas de dominação e produção da morte da classe subalternizada, agora representada pelo trabalhador. Dentro do capitalismo, a aparência de liberdade e autodeterminação individual é cuidadosamente mantida, principalmente pela ideologia liberal, que naturaliza e glorifica as relações sociais engendradas pelo sistema e mediadas pelas instituições burguesas.

A ascensão do capitalismo como sistema econômico dominante trouxe intensas transformações sociais, políticas e culturais à experiência humana. O contexto capitalista não apenas influencia as relações, mas também manipula a formação e a expressão da identidade humana, muitas vezes limitando as potencialidades individuais e coletivas, em prol da busca incessante pelo lucro e da competição desenfreada. Como Miranda (2021) observa:

[...] o humano que se gesta no capitalismo não representa o humano em suas potencialidades (naquilo que pode vir a ser), mas sim o que é o humano que nasce e se desenvolve dentro da sociabilidade capitalista, ou seja, competitiva, e marcada por uma incessante busca pelo lucro, mesmo quando isso implica ameaças à vida no planeta (Miranda, 2021, p. 30).

No contexto do capitalismo neoliberal, onde a busca pelo lucro se sobrepõe à vida humana e à justiça social, o racismo opera como uma ferramenta de dominação e exploração: “As Ciências Humanas apontam: a necessidade da luta política endereçada a um outro projeto de sociedade” (Miranda e Paiva, 2019, p. 181). A natureza complexa da história nos obriga a considerar não apenas nossas ações, mas também como estamos formando as próximas gerações para agir no mundo.

Referências

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/25149>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º. 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas no Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste

Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

CAIMI, Flavia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.465. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>. Acesso em: 20 set. 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: Linguagens – 9º ano**. 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A, 2022.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: Edufes, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rudiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de geografia**: PNLD, materialidade e uso na sala de aula. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 [1867].

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Gabriel; PAIVA, Ilana. **Juventude, crime e polícia**: vida e morte na periferia urbana. Curitiba: CRV, 2019.

MIRANDA, Gabriel. **Necrocapitalismo**: ensaio sobre como nos matam. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. La política del libro escolar en España (1813-1939). In: ESCOLANO, Agustín Benito. (Dir.) **Historia ilustrada del libro escolar en España**: del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3ª ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

Recebido em: 30 de maio de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Formação para uma educação antirracista

Um olhar discursivo para a educação antirracista: práxis de duas professoras de português

A discursive perspective on anti-racist education: praxis of two Portuguese teachers

Mariana Jafet Cestari
Carla Barbosa Moreira

Resumo: Este ensaio direciona um olhar discursivo para a educação antirracista a partir da tomada de posição de duas professoras em uma instituição de ensino de educação básica, estabelecendo a Lei 10.639 como base para reflexão. Partindo do pressuposto de que a produção-circulação de conhecimento se dá no espaço de interpretação (Lagazzi, 2015), perguntamo-nos sobre como constituir a práxis educativa em uma perspectiva antirracista. Em um percurso que discute autoria na escola, responsabilidade/responsabilização, ensinar/aprender, escuta, tomada de posição e racialidade, incitamos gestos de interpretação em que o sujeito se responsabilize por sua posição na história e no social.

Palavras-chave: Educação antirracista; Lei 10.639; escuta; responsabilização; ensinar-aprender.

Abstract: This essay takes a discursive perspective at anti-racist education through the standpoint of two teachers in a basic education institution, establishing Law 10.639 as a basis for reflection. Assuming that the production-circulation of knowledge occurs within the space of interpretation (Lagazzi, 2015), we inquire about how to constitute educational praxis from an anti-racist perspective. In a path that discusses authorship in school, responsibility/accountability, teaching/learning, listening, adopting a stance regarding race, we instigate gestures of interpretation where the subject takes responsibility for their position in history and in society.

Keywords: Anti-racist education; Law 10.639; listening; accountability; teaching-learning.

Uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento.
Grada Kilomba

Por um caminho que compreendemos como efeito de sentido da responsabilização docente pela aplicação da Lei 10.639/03 – posto que reconhecemos a interpelação ideológica do(a) sujeito(a)-professor(a) pelo jurídico –, a escrita deste ensaio não se centra na lei. Nossa proposta é direcionar um

olhar discursivo para a educação antirracista a partir da tomada de posição de duas professoras, uma branca e uma negra, parceiras de trabalho. Formadas antes ou em período próximo da promulgação da Lei, as relações raciais não fizeram parte do currículo em nossas licenciaturas. Entretanto, outras vivências nos forjaram antirracistas, sendo uma delas a própria reflexão sobre nossa formação, a qual buscamos ampliar em nossas trajetórias de pesquisa, em nossos caminhos profissionais e nas diversas instâncias da luta política de que participamos.

Somos atuantes na educação básica, na graduação de Letras e na pós-graduação em Estudos de Linguagens na rede federal de ensino; pesquisadoras em Análise de Discurso na vertente materialista; extensionistas em programas de educação que têm como centralidade a participação de trabalhadores(as) e jovens. O que faremos é discutir como tem sido para nós trabalhar as relações étnico-raciais na escola a partir de nossas experiências, tomando como pano de fundo duas iniciativas nas quais atuamos juntas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG): o projeto de ensino “Sistema Penitenciário em questão^I”, realizado junto a turmas do Ensino Médio em 2019 e que resultou na publicação de um livro com textos de estudantes^{II}, e o projeto de pesquisa de iniciação científica “Arquivo Discursivo das juventudes: modos de produção-circulação do conhecimento antirracista”, desenvolvido em 2023 e 2024^{III}.

Na escola, voltamo-nos para a relação entre professoras(es) e estudantes, uma relação marcadamente equívoca, e para o espaço da produção do conhecimento como espaço da autoria e de tomada de posição (Lagazzi, 2015). Em concordância e orientadas pela produção de Lagazzi (2015, p.239), partimos de um pressuposto que organiza o nosso ensaio e baliza a nossa pergunta de pesquisa: “o espaço de interpretação é um espaço de produção de conhecimento” e, assumindo a equivocidade, de modo a fissurar a positividade da ciência, compreendemos a produção de conhecimento como “tomada de posição” do sujeito. Nessa perspectiva, como faz Lagazzi (2015) em seu artigo, citamos a célebre passagem de Pêcheux (1983, p. 57): “Face às interpretações sem margem nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim [para nós], de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.”

Partindo desse quadro, nossa questão central é: como propor a práxis educativa para a produção-circulação do conhecimento em uma perspectiva antirracista pensando na responsabilização pela relação

I Projeto desenvolvido nas aulas do terceiro ano de Redação e Estudos Linguísticos. Além das autoras deste ensaio, participaram do projeto a professora Renata Moreira e o prof José Muniz Jr., idealizador do Selo Barulho, que publica textos de estudantes do Ensino Médio na Led - Editora Laboratório do curso de Letras - Tecnologias de Edição do CEFET-MG. O objetivo geral do projeto foi propiciar a formação do sujeito-leitor e do sujeito-autor na escola a partir de reflexões críticas sobre a realidade carcerária do país; os objetivos específicos foram: a) contribuir para os/as jovens se posicionarem diante de temas cruciais para a sociedade brasileira, conhecendo as interpretações sobre uma realidade social complexa; b) trabalhar a argumentação como propícia para uma formação cidadã, considerando o processo de tomar posição de forma ética e responsável em meio a diferentes discursos; c) propor a publicação como modo privilegiado de participação dos jovens nos debates de interesse público, extrapolando a sala de aula e a escola.

II O livro está disponível para download em: <https://www.led.cefetmg.br/producao-e-circulacao-do-conhecimento-das-pelas-juventudes-o-programa-de-extensao-pensar-jovem>.

III O projeto ‘Arquivo Discursivo das Juventudes: modos de produção-circulação do conhecimento na educação antirracista’ (Projeto PIC0183-2023) é coordenado pela Profa. Carla Barbosa Moreira, tem a Profa. Mariana Jafet Cestari como colaboradora e a bolsista (UEMG) Fernanda Moreira Izidoro Silva. O principal objetivo é estabelecer um espaço de reflexão sobre a Educação Antirracista direcionado aos professores e estudantes da Rede Municipal de Contagem, ao investigar os métodos de acesso, organização e disseminação da história e cultura afro-brasileira por parte de professores e estudantes.

professor(a)-estudante e pela interpretação? Com essa pergunta que perpassa nosso movimento de ação-reflexão-ação, buscamos propor e integrar práticas educativas com potencial de desestabilizar o “consenso do multiculturalismo” (Pfeiffer, 2011) – aquele que trata da diversidade apagando os conflitos entre diferenças e hierarquias^{IV} – e de incitar gestos de interpretação nos quais o sujeito se responsabilize por sua posição na história e no social.

Escola: produção-circulação de conhecimento, tomada de posição e autoria

Dentro da escola, a sala de aula é “espaço legitimado na circulação do conhecimento, ela compõe o universo logicamente estabilizado da prática docente e está configurada em fronteiras que tendem a barrar a autoria”. Desse modo, continua Lagazzi (2015, p. 239), “a produção do conhecimento como autoria possível requer a reorganização simbólica das fronteiras que estruturam a prática docente na sala de aula e, para isso, a ‘autoridade de saber’ precisa ser apropriada pelo sujeito, que deve responsabilizar-se pelo seu dizer”.

Em crítica à escola, Orlandi (2012, p.105-106) afirma que

o que tem faltado [...] quando se pensam as condições de produção de escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica [...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto social. Aprender a se colocar - aqui: representar - como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.

Em diálogo com Orlandi (2012) e Lagazzi (2015), nossa aposta é que as propostas educacionais possam contribuir para deslocar sentidos e sujeitos na história. Para isso, tomamos a produção do conhecimento na relação com “a autoria como responsabilização pelos sentidos em seus limites e possibilidades” (Lagazzi, 2015, p. 241). Compreendemos que para possibilitar essa autoria e responsabilização pelo dizer e pelo Outro na produção do conhecimento, deve-se reorganizar simbolicamente as fronteiras móveis que estruturam a prática docente, inclusive questionando e indo além da sala de aula como limite para sua atuação.

Em nossas reflexões, pensamos tanto no sujeito-aluno(a) quanto no sujeito-professor(a) em sua responsabilização pelo gesto de interpretar. Dadas as condições de produção marcadas por uma assimetria entre os sujeitos na escola, novamente com Lagazzi (2015, p.241), consideramos a equivocidade dos verbos “aprender” e “ensinar”, reconhecendo a “alteridade na produção do conhecimento e na apropriação subjetiva da evidência de um conteúdo. Verbos que fazem transitar a autoridade entre o eu e o outro na imbricação do autoritarismo”. Assim, propomos que o batimento entre os verbos do binômio falar-

^{IV} Com Kilomba (2019, p.75-76), compreendemos que “no racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença”. A segunda característica é que “essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos”. “Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca”.

escutar subjazam a proposta de alteridade na ética dos gestos de leitura e interpretação.

Desse modo, nos aproximamos das formulações da educação libertária, tal qual propõe Hooks (2017), uma grande leitora de Paulo Freire: de uma pedagogia engajada, que parta de uma leitura crítica da realidade social e dos sujeitos envolvidos na prática de conhecimento, propiciando tomadas de posição direcionadas a ações transformadoras dessa realidade, em uma perspectiva democrática que questione o racismo. Para isso, “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (Hooks, 2017, p.17), o que implica “desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (Hooks, 2017, p.18).

Desse modo, defendemos a importância da escuta na escola, em especial quando se consideram as relações raciais, e do lugar da experiência bem como do corpo na produção e circulação do conhecimento^V. Os temas da fala, do silenciamento, dos estereótipos e da invisibilização são recorrentes nos estudos feministas negros por conta das lutas históricas por lugares de enunciação: contra a objetificação (inclusive nas práticas de produção do conhecimento) e pelo direito à autodefinição, a dizer em primeira pessoa sobre si e sobre o mundo (x, 2017). Kilomba (2019, p. 42, grifos da autora) afirma que o silenciamento “protege o *sujeito branco* de reconhecer o conhecimento da/o *‘Outra/o’*. Nesse quadro, “alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida”. Logo, não se trata de compreender a temática das relações raciais como um conteúdo dado, fechado, estabilizado – que o(a) professor(a) domina e que ensina ao aluno, que, então, deve aprender, “em via de mão única na circulação do conhecimento, sem espaço para que possamos perguntar sobre ‘ensinar’ e ‘aprender’” (Lagazzi, 2015, p. 242).

Neste ponto da reflexão, ainda muito próximas das formulações de Lagazzi (2015), pensando a tomada de posição como um gesto de interpretação do sujeito na produção do conhecimento que constitui autoria, ressaltamos que a identificação (com o conhecimento), em uma perspectiva materialista, é um processo simbólico que se afasta da vontade do sujeito. As escolhas do sujeito são determinadas pelas condições de produção do discurso: “a identificação se dá como reconhecimento no desconhecimento” (Lagazzi, 2015, p. 242). Apesar de não ser objeto deste ensaio, destacamos nossa compreensão de que a constituição do sujeito se dá em relação à ideologia e ao inconsciente como estruturas que envolvem o desconhecimento. A essa filiação teórica, articulam-se leituras do racismo que dialogam com a psicanálise, como a de Fanon, de Mbembe, de Kilomba ou a que faz Lélia Gonzalez (2019, p.25), ao propor que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”.

À nossa questão principal sobre a produção-circulação de conhecimento na escola em projetos antirracistas, articulam-se outras perguntas que apresentaremos ao longo do nosso ensaio e que mobilizam o modo como compreendemos o racismo e a educação na relação com os sujeitos nesses processos, dado que sujeito e sentido se constituem conjuntamente na “figura da interpelação” (Pêcheux, 2014[1975], p.140). Parte das indagações se faz em relação ao acontecimento dos 20 anos de Lei 10.639/03, que põe em circulação uma série de formulações sobre educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais.

V Cf. Hooks (2017).

Como nos interpela o acontecimento dos 20 anos da Lei 10.639/03?

Em 2023, completaram-se 20 anos da Lei 10.639^{VI}. Entre a comemoração do aniversário da lei, o balanço dos avanços e das perspectivas ou ainda a denúncia das dificuldades de implementá-la, atualiza-se a memória de um acontecimento discursivo – ele também instaurado no “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1983 [2008], p. 17).

Brevemente voltamo-nos à promulgação da Lei, seguida do Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004, grifos nossos), onde lê-se que os

dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na *valorização da história* e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de *relações étnico-raciais positivas*, a que tais conteúdos devem conduzir.

O processo de formulação dessa política pública de educação no país como acontecimento discursivo é determinado por uma agenda política com participação ativa dos movimentos negros, em luta por outros sentidos: da desvalorização à valorização; dos sentidos depreciativos às relações positivas em uma “política de reparação”^{VII}. Desse modo, há apontamentos para a ressignificação de sentidos depreciativos determinados pelo racismo. Perguntamo-nos: como trabalhá-los sem reforçar os sentidos dominantes reproduzidos largamente no AIE da escola, considerando, por exemplo, a veiculação sistemática nos livros didáticos de eventos da escravidão e seus efeitos? O que se pretende é propor práticas que confrontem o silêncio que marca o racismo sem repetir estereótipos que cristalizam/reproduzem os sentidos dominantes.

O embate que se atualiza nos 20 anos dessa mudança na LDB diz de diversas tensões discursivas. Tensões com discursos neoliberais, discursos que negam tanto o racismo estrutural como o modo como as desigualdades raciais impossibilitam o acesso a diversos direitos sociais, discursos que concebem a escola como “responsável por criar uma unidade cívica a partir de uma pluralidade cultural” (Pfeiffer, 2011, p.150), apagando as desigualdades existentes nessa pluralidade, dada a dominância do mito da democracia racial^{VIII}. Assim nos aproximamos de reflexões de Pfeiffer (2011, p.150) acerca da escola e das políticas educacionais, quando a autora trata as relações de sentidos entre os efeitos de unidade e pluralidade nas políticas que propõem a inclusão “a partir do lugar do consenso do multiculturalismo e de uma ética individualizante das Instituições que fundam o Estado, que retira o sujeito da história e do

VI Cf. BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

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

VIII “[...] mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (Munanga, 2011, p. 18).

social”.

Decerto uma política reparatória pode tensionar os sentidos dominantes de “multiculturalismo”, que tendem a apagar o fato de que vivemos em uma sociedade cindida. Isso porque o próprio acontecimento da lei atualiza a memória sobre conhecimentos presentes e ausentes no espaço escolar, tornando visível pelo batimento silenciamento-evidenciamento (Moreira, 2007) a seleção e a hierarquização de conhecimentos na escola e o que (não) se produz e (não) circula como conhecimento nesse importante espaço de legitimação social. O acontecimento da Lei 10.639 atualiza os sentidos da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabilizou, em seu § 4º, Art. 26, que “o ensino da História do Brasil *levará em conta* as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Em outras palavras, seguimos tratando da presença de um currículo eurocêntrico e do apagamento dos conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

De uma perspectiva discursiva, essa atualização produz um movimento na ordem do discurso que nos interessa particularmente. Enquanto a Lei 9.394, de 1996, normatiza que “o ensino de História *‘levará em conta’* as *‘contribuições’* das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, a 10.639 normatiza *‘a obrigatoriedade’* da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, de um outro modo: *‘incluira’* 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. Essa *inclusão* amplia também o campo de estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” - antes restrita ao ensino de História - para todo o currículo escolar.

Face à memória discursiva, o acontecimento discursivo ‘Promulgação da Lei 10.639’ atualiza/corrigi, no domínio do juridismo, o conhecimento sobre a ‘luta dos negros no Brasil’; da participação dos negros na formação da sociedade; os possíveis efeitos a partir da “força da lei” ao substituir *‘levará em conta’* (Lei 9.394, de 1996) por *obrigatoriedade*. Como discutiremos adiante, o conhecimento que comparece nessa atualização é, ele mesmo, produzido em outras condições socio-históricas, um sintoma da importância e da luta dos negros na atualidade. Mas é a força da lei, que materializa a emergência de um dever a ser cumprido na instituição escolar, a garantia da transformação pelo conhecimento? Após 20 anos, o enunciado “a Lei não pegou” mostra o quanto ainda há por fazer. Mas também vimos, discutimos, ouvimos e lemos, especialmente em 2023, que a 10.639 é uma conquista dos movimentos negros.^{IX}

Ou seja, o retorno do acontecimento atualiza as lutas e os acúmulos para mudanças curriculares^X,

IX No Seminário Lei 10.639: 20 anos por uma educação emancipatória, a Profa. Nilma Lino Gomes (UFMG) nos detalha, entre outras dimensões, aspectos da dimensão política das legislações na luta contra o racismo na instituição escolar, que nos ajudaram a redemocratizar a própria educação democrática. Afirma que elas trouxeram para a pauta da educação escolar a responsabilidade – entre outras, da Educação Básica, das Instituições, e não apenas do movimento negro – pelas lutas antirracistas, trabalhando melhor a indissociabilidade entre racismo e poder, em busca de uma educação emancipatória. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4QPHHtR3qQc>. Acesso em 29 de nov. de 2024.

X No balanço da lei e nas discussões sobre “descolonizar o currículo”, deve-se reconhecer que “as negras e os negros brasileiros, organizados no Movimento negro e no movimento de mulheres negras ou nas ações mais autônomas desenvolvidas pelos diversos sujeitos negros que têm como foco uma educação democrática, pública, laica e antirracista, atuam, há muito tempo, pela descolonização do currículo” (Gomes, 2019, p. 234-235).

assim como atualiza a memória do dever do Estado para a implementação da lei, deslizando para a responsabilidade de escolas e de docentes para sua efetivação. Nesse percurso, deparamo-nos com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que introduziram os chamados temas transversais, uma forma de flexibilização curricular. Se esses temas potencialmente atravessariam todas as disciplinas (como é o caso do tema Pluralidade Cultural), frequentemente são abordados muito pontualmente, ficando sob a responsabilidade dos(as) professores(as), pois essa política “deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios” (Munanga, 2005, p. 20).

Outro efeito de sentido importante das lutas ideológicas mais amplas em torno do racismo na sociedade brasileira é sua delimitação como problemática restrita às pessoas negras e indígenas ou como pauta a ser combatida^{XI}. Essa conjuntura política posiciona o(a) professor(a) em um lugar de constante vigilância promovida por setores conservadores, inibindo e cerceando iniciativas antirracistas nos currículos.

Contudo, a partir de Lagazzi (1988, p. 46), trabalhamos o juridismo que se coloca no nível do não-dito e mantém uma “certa mobilidade entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas (...)”. Nesse deslizamento, efeito do que não fecha, da incompletude, é que também podemos tomar posição, inscrevendo-nos na dimensão das relações em que o conhecimento só acontece no Outro; da responsabilização.

Disso que se mantém é que buscaremos trabalhar a contradição. A nós, professoras, trata-se de tensionar a mobilidade/flexibilidade em termos de hierarquia de autoridades nas relações entre professores(as), estudantes, comunidade, sujeitos históricos, bem como os processos discursivos entre alunos(as) e professores(as) com potencial de ressignificar as relações raciais. Caso contrário, estaremos completamente assujeitadas ao poder coercitivo, tanto da lei quanto das relações hierárquicas das instituições, posto que o sujeito-de-direito a que se refere a lei deixa de fora a história, o social e o ideológico (Lagazzi, 1987). Procuraremos desenvolver melhor essa reflexão a seguir.

Da responsabilidade à responsabilização: o político na lei

Da epígrafe, queremos resgatar o lugar da transgressão em uma sociedade que, em grande medida, ainda não garante que seja “a responsabilização, e não a moral, a criar novas *configurações de poder e de conhecimento*” (Kilomba, 2019). É preciso que a lei intervenha. Há muitos desdobramentos dessa abordagem que desnuda a dialética entre aprendizado moral e opressão, para resgatar as palavras de Souza (2021, p. 49).

Segundo o autor, “a luta por reconhecimento social sempre implícita em toda forma de assujeitamento e opressão” precisa ser percebida, acrescentamos, desde o reconhecimento de que não somos somente espectadores da história do racismo que as leis também legitimaram. Nesse exercício

XI Cf. França, Cestaria, Modesto (2022). As pesquisadoras e o pesquisador propõem a análise de discursos identificados com a extrema direita e seus modos de produzirem e fazerem circular práticas discursivas que reproduzem o discurso dominante do racismo, em posições que negam o racismo estrutural da formação social brasileira e esvaziam os sentidos do racismo, ao tomarem-no como fenômeno universal.

reflexivo, nessa instituição escolar que deve – sob a força da Lei – se implicar com o antirracismo, professoras(es) e alunas(os) não são apenas espectadores(as).

Entretanto, o que ainda não está bem discernido é como podemos compreender e assumir posição na escrita de uma outra história, a antirracista. Está aí materializado o comprometimento com o equívoco no batimento responsabili(dade)-responsabili(zação); do que é dado a se cumprir e do que só se efetiva por um movimento ou ato do sujeito. Tanto o sufixo ‘dade’, que remete a uma “obrigação moral, jurídica ou profissional de responder pelo ato” – cumprir a Lei 10.639 –, e o sufixo ‘zação’, cuja etimologia remete ao “ato ou efeito de responsabilizar(-se)^{XII}, constituem, em nossa abordagem, a materialização linguístico-discursiva de uma contradição, a qual coloca em jogo a relação que intercorre entre os processos históricos que constituem as políticas educacionais e a tomada de posição do professor. Professor(a) e estudante, em seus diferentes processos de subjetivação, podem se reconhecer enquanto sujeitos históricos em relação e se desidentificar com esse sujeito pleno da Lei.

Por uma tomada de posição, é o(a) professor(a) que coloca em jogo a relação paradoxal que intercorre entre seu gesto de leitura da Lei e o gesto de escuta a(o) aluno(a). O conhecimento – se isso já superamos – não se limita à aplicação-transmissão de uma leitura qualquer da história do(s) racismo(s) ou da História e Cultura Afro-Brasileira, nem se constitui por atividades de reconhecimento de conteúdos estabilizados. No entremeio com o gesto de escuta a(o) aluno(a), o(a) professor(a) reclama-o significar, mediante diferentes modos de inscrição em lugares enunciativos nos quais ele(a) não é nem origem da escuta nem ponto de chegada do conhecimento das relações étnico-raciais, uma história que também reclama sentidos. E, na perspectiva da Análise do discurso (Pêcheux, 2014[1975]) a qual nos filiamos, essa possibilidade de o sentido ser outro é da ordem do político.

Pêcheux (2008), retoma o início de “Ler o Capital”, citando Althusser (1965), nos lembra o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure, a qual reclama sentidos para o falar e o escutar, em campos teóricos fundamentais para não correremos o risco de reduzir a (nossa) escuta do aluno a uma relação constrita ao espaço enunciativo da sala de aula ou à evidência da ordem humana como estritamente bio-social.

É a possibilidade de interpretação que dá centralidade, em nossa reflexão à fala-escuta capaz de construir conhecimento e posições de autoria em sala de aula. Enquanto primado discursivo da “*relação a*” (Pêcheux, 2014), interrogamos frequentemente o modo como a responsabilização por essa interpretação da história e da Lei – desde a Instituição escolar e o(a) professor(a) – acontece em sala de aula com potencial de transformação.

(...) é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. De onde o fato que “as coisas-a-saber” que questionamos mais acima não são jamais visíveis em desvio, como transcendentais históricos ou epistemes no sentido de Foucault, mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e *não a aprendizagens por*

XII Cf. Dicionário Michaelis. Disponível em <michaelis.uol.com.br>. Acesso em 21 de maio de 2024.

interação: a transferência não é uma “interação”, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender” (Pêcheux, 2008[1990], grifo nosso).

Achamos necessário, nessa altura, tentar desanuviar o que – como – ‘a 10.639’ tem significado em nossas práxis de professoras de língua portuguesa numa instituição técnica federal de ensino. Por subjetivação, Rancière (2018[1996], p. 49-50) entende “a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado”, cuja identificação, portanto, faz par com a *reconfiguração* do campo da experiência.

Rancière (*idem*, p. 49-50) afirma ainda que “toda subjetivação é uma desidentificação, *um arrancar à naturalidade de um lugar*, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontáveis, do relacionamento entre uma parte e uma ausência da parte” (*ibidem*, grifo nosso). Nessa perspectiva, também nós, quando nos referimos à política, estamos assumindo a interrupção da ordem natural da dominação pela instituição da parte dos sem-parte (dos excluídos), que efetiva a comunidade política, dividida; tensão que nos interessa porque nos movimenta.

Trata-se de uma ordem dos corpos que define as partilhas entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz com que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. (Rancière, 2018, p. 43).

Muito resumidamente, mobilizamos a discussão de Rancière (2018) para reconhecermos, em nosso gesto de leitura da Lei, o funcionamento da alteridade produzida pela interpelação ideológica (Orlandi, 2017) que nos constitui como sujeito. A responsabilidade de trabalhar as relações étnico-raciais, enquanto modo de individuação do sujeito pelo Estado – sim, é nosso dever cumprir a Lei –, se pauta em um conhecimento já estabilizado, ainda que pouco trabalhado. Mas o que temos compreendido é que o deslocamento não se efetivará com ‘a’ aplicação da Lei, mas pelo modo como uma proposta de educação antirracista pode se constituir em um “outro” acontecimento.

De partida, requer que nos debrucemos sobre o equívoco na relação entre esse conhecimento já estabilizado e as práticas discursivas que propõem novos espaços de experiência e de significação entre estudantes e professores. O deslocamento para que tomemos a 10.639 em causa da *transformação* (Orlandi, 2017, p. 98) passa pela produção de um “espaço social de convivência, politicamente significado e que afete a ideologia da divisão e do fechamento, da segregação do ‘outro’”.

Mariani (2021) ressalta, em sua teorização sobre ‘testemunho’, o que falha, o que “não se consegue dizer, Mal-estar diante do Outro – Estado, família, instituições –, que produz o funcionamento de um testemunho de algo que não se fecha” (Mariani, 2021, p.72). Nessa reflexão que aqui desenvolvemos a partir de nossas práxis, fazemos um inevitável hiato. Reconhecemos a contradição do trabalho com sujeitos da história; a fala-escuta na produção-circulação do conhecimento sobre o racismo já é um gesto de leitura das testemunhas (e não apenas da Lei) - alunos e professores – do racismo na atualidade

quanto o espaço enunciativo material no qual comparecem o “mal-estar e o desamparo no sujeito” após o (re)encontro com o real do acontecimento” (Mariani, 2021, p.72), e com os quais precisamos lidar se queremos a transformação.

Assim, para que possamos organizar modos de resistência ao racismo pela aplicação da Lei, podemos nos perguntar: *No que consiste trabalhar na escola “a temática” “História e Cultura Afro-Brasileira”? Ou adotando outra expressão em circulação, o que seria uma proposta de “educação antirracista”? Uma abordagem discursiva em propostas educativas deve mirar a raça e o racismo como temas? Deve trabalhar na perspectiva dos discursos racializados, reconhecendo que a tensão racial é um problema constitutivo à formação social brasileira, ou seja, discursos racializados “não se limitam a discursos de ou sobre raça, podendo então interferir em outras instâncias discursivas” (Modesto, 2021, p.15)^{XIII}? Como empenhamos práticas discursivas, a partir de uma proposta de educação étnico-racial, e tomamos posição, colocando-nos em relação ao Outro e por ele nos responsabilizando?*

Em nossa práxis antirracista, vamos reconhecendo que “a política não é feita de relações de poder, é feita de relações entre mundos” (Rancière, 2018, p. 56). O que esse gesto de leitura pode acionar em detrimento da força lei, suas regras, distribuição e ocupação dos espaços, é a atividade política do professor. No entremeio entre a ‘responsabilidade’ - dever - do professor de trabalhar a Lei 10.639 e a ética no gesto de leitura da Lei, temos a práxis docente enquanto atividade política que nos coloca/situa, antes, em *relação a(o)* estudante. Nas palavras de Ferreira (2021, p. 23):

A moral, assim, diz respeito a um conjunto de normas que objetivam condicionar as nossas condutas e adequá-las a um ideal de bem-viver. Essas condutas são engendradas e impostas por instituições prescritivas, aparelhos ideológicos de Estado, nos termos de Althusser (1996). A ética, por outro lado, se refere à maneira como cada indivíduo constrói a si mesmo como um sujeito moral; trata-se da forma como, entre resistências e dissidências à norma, o sujeito assume um lugar particular. A tensão entre ética e moral é intrínseca à formação da subjetividade moderna porque organiza arranjos como poder e potência.

Enquanto ato que livra o juridismo no discurso da Lei, a ética no gesto de leitura apresenta-nos caminhos como podemos trabalhar as relações étnico-raciais. É nosso modo de ‘responsabilização’ pelo Outro, pela *relação entre mundos*, que, desde Rancière (2018), reconhecemos um potencial para deslocar corpos de lugares pré-determinados, mudar a destinação de um lugar, fazer ouvir discursos onde antes havia ruído, fazer ver o que/quem não era visto. E porque temos compreendido – sem sistematização ou método – que o sujeito-aluno tem demanda de escuta. A força dessa ‘escuta’ - do discurso, dos corpos, dos lugares enunciativos – funda diferentes modos de trabalhar o político nas relações étnico-raciais entre professores/as e estudantes; uma insurgência – àquela ordem de polícia – de nossas experiências.

Com base em Kilomba (2019), não se trata apenas de localizar ou ressaltar efeitos das características

XIII Em suma, todos os discursos são potencialmente racializados, dado que o racismo (também) se significa nos silêncios e nos não-ditos que a Análise de Discurso considera como condição mesma do sentido. Essa foi nossa abordagem no projeto sobre sistema prisional.

de diferença, hierarquia e poder nas atividades e materiais didáticos (conteúdo a ser ensinado), *mas mediar um processo possível para que o(a) estudante elabore* uma experiência única vivida por/em cada sujeito na construção do conhecimento, assim como propõe Larrosa (2021). Esse processo de identificação, que reconhecemos como autoral, é uma aposta em formas de resistir a uma posição de sujeito a que Pêcheux (2014 [1975], p. 274) vai se referir como “agente-suporte” – complementamos aqui – do óbvio: um conhecimento negligenciado sobre lutas e sujeitos históricos apagados.

A crítica teórica recai sobre um conhecimento que comparece como óbvio na letra da lei, se aceitamos que ele – o conhecimento – só significa nas diferentes práticas discursivas que conferem a(o) professor(a), aluno(a), escola, gestores, familiares e comunidade um lugar enunciativo. Em sua proposição, Souza (2021) nos apresenta um caminho que

nos permitirá reconstruir e compreender as formas históricas de moralidade, ou seja, compreender as concepções de *justiça* inarticuladas e pré-reflexivas que existem em qualquer contexto social e motivam, em última instância, a totalidade de nosso comportamento social e político. [...] O racismo é sempre um ataque a uma certa concepção de vida moral considerada justa, ainda que de modo irrefletido e inarticulado. (Souza, 2021, p. 49).

Por assim entendermos, a decisão de confirmar ou de retificar nossas escolhas e práxis não se faz sem que reconheçamos objetivos, bem como a importância de elaborarmos a relação com nossos estudantes, com nossos pares, sua instituição escolar, comunidade, tensionando as possibilidades de leitura da Lei e da (re)configuração dos processos de construção do conhecimento na instituição escolar. Com Pêcheux (2014[1975]), temos nos movimentado – e nem sempre se trata de um projeto ou mesmo de investir em sequências didáticas – de modo a (re)elaborar continuamente essa relação.

Em nossa filiação à Análise do Discurso materialista, pudemos conhecer abordagens teóricas que distanciam a práxis da prática. Mas é curioso como sentimos a necessidade de revisitá-las quando queremos aprofundar a compreensão daquilo que ensinar, conhecer, aprender e, entre outros, transformar quer dizer – significam – nos processos enunciativos em que professor(a) e alunos(as) se inscrevem e em diferentes lugares enunciativos.

Na esteira do materialismo histórico, em detalhada discussão desenvolvida por Barros (2011), “o conhecimento, postulará Marx, é uma ‘atividade’, e particularmente uma atividade concreta, uma ‘prática’”. Já quanto à práxis, Barros (2011, p.189-190) faz a seguinte distinção:

A história da palavra remete à Grécia Antiga, na qual a praxis se opunha tanto à theoria (uma atividade contemplativa) como à poiesis (uma atividade que convergia para a produção de objetos, para a produção material e os fazeres dela decorrentes). Entre estas duas instâncias humanas do pensar e do fazer, que eram a theoria e a poiesis, a praxis correspondia a uma terceira instância que correspondia ao “agir”, e mais especificamente à “ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, à ação intersubjetiva, à ação moral, à ação dos cidadãos”, sendo por isso que Aristóteles costumava associar a práxis às atividades “ética” e “política” (Konder, 2006, p. 97).

A ética e a política na práxis desse professor (dessas professoras) que reconhece(m) sua responsabilidade se efetiva pela tomada de posição em *relação* 'a' Outro; responsabiliza(m)-se. Desse modo, constitui-se enquanto sujeito afetado pela contradição (Pêcheux, 2014[1975]), a contínua sujeição-resistência na qual o sujeito-professor(a) se desdobra.

Tomada de posição e branquitude

Para refletir sobre minha práxis, parto de duas formulações de intelectuais educadoras negras que partilho a seguir: 1. “A colonialidade se materializa no posicionamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante da diversidade étnica, racial, sexual e política existente na escola e na sociedade” (Gomes, 2019, p. 231); 2. “Por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo” (Carine, 2023, p.38).

Assim, escrevo como professora e analista de discurso materialista branca que deseja uma tomada de posição antirracista e feminista na educação, pensando na necessária reflexividade sobre minha posição de privilégio e nas consequências teórico-práticas desse movimento reflexivo. Uma tomada de posição que não está isenta de contradição, pois não se está fora da ideologia dominante racista. Racializar a branquitude, deslocar-me da posição que compreende que a raça é do outro – do negro, do indígena – é fundamental para pensar em práticas pedagógicas antirracistas que questionem o privilégio branco e se direcionem para a reparação, compreendida como “ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulários, ou seja, através do abandono de privilégios” (Kilomba, 2020, p.46).

Com os anos, reconheço momentos em que agi com arrogância diante de vozes e atitudes desse outro racializado, como se eu não ocupasse um posicionamento racial vantajoso. Acompanham-me questões caras: como aprimorar minha escuta a estudantes para cada vez mais acolher dores, denúncias, críticas, inclusive aquelas a mim dirigidas? Como qualificar minha intervenção nas cenas de racismo na escola, provocando consequências institucionais? Como fazer da sala de aula espaço para ressignificar discursos racializados dominantes sem que minha palavra produza mais efeitos de verdade, legitimidade e credibilidade do que as de estudantes, principalmente os que vivenciam a repetição violenta do racismo cotidiano em uma “constelação de experiências de vida” (Kilomba, 2020, p.80)? Como atuar para estudantes posicionarem-se como sujeitos-autores(as) de conhecimentos antirracistas a partir de suas trajetórias pessoais e pertencas raciais, compreendendo também a importância da denúncia do racismo como processo de subjetivação e abertura para uma futuridade de sentidos outros (Cestari, Pacheco, Claudino, 2020)? Como articular propostas que tratam do racismo, mas também das produções de conhecimento por pessoas negras (Carine, 2023)?

O que percebo é que quanto mais abertas as proposições didáticas (propostas que não são a mesma para “toda” turma, reconhecendo as diferenças internas – com opções em termos de temas, gêneros textuais e debate) e com participação ativa de estudantes, ou seja, práticas que desafiam o autoritarismo da relação professor(a)-aluno(a), mais ocorrem momentos de escuta e textos que mobilizam para uma

posição de autoria, em um processo que aponta para a ampliação do espaço polêmico das maneiras de ler (Pêcheux, 2010) e de se posicionar diante dos sentidos e do que não pode ser dito da dor do racismo.

É nesta direção que reflito sobre as diversas atividades didáticas que promovi voltadas à educação das relações étnico-raciais em que trabalhei protagonismos negros e indígenas articulados à branquitude. No projeto sobre o sistema penitenciário, por exemplo, trabalhamos como a Justiça no Brasil é seletiva a partir da polarização de dois artigos de opinião em um jornal de grande circulação. O debate foi intenso, envolvendo questionamentos sobre como as estatísticas são mobilizadas na argumentação, os apagamentos das relações entre desigualdades de classe-raça-gênero e criminalidade, a violência policial, entre outros^{XIV}. A posteriori, pergunto-me o quanto essa abordagem desconstrói/questiona estereótipos raciais, e o quanto priorização do tema não se aproxima da repetição de cenas de depreciação de pessoas negras. Avalio que o acontecimento para tensionar esses estereótipos foi a presença de Daniela Tiffany, mulher negra especialista em Justiça Criminal, que participou de um debate promovido pelos próprios estudantes e que estremeceu “algumas certezas sobre as prisões”, como ela escreveu no prefácio ao livro resultante do projeto^{XV}.

Pela AD, é incontornável a proposição de que os sentidos das palavras mudam de acordo com as posições que ocupam quem as emprega (Pêcheux, [2014]1975). E dada a relação necessária entre posições sujeito e lugares de enunciação (Zoppi-Fontana, 2018), ou seja, entre enunciação e processos de subjetivação, deve-se considerar o modo como a racialização constitui esses processos, articulando imaginário e corpo (Cestari, 2017). Dito ainda de outro modo, as posições sujeito relacionam-se a corporalidades significadas historicamente na enunciação: a voz projeta a imagem de um corpo (também) racializado. Desde a Análise de Discurso, isso parece-me que impele à “explicitação da/o analista do discurso como sujeito-leitor, assumindo efeitos de identificação como um gesto de responsabilidade diante de suas interpretações” (Cestari, 2017, p. 198-199). Efeitos de identificações determinados (também) pela raça nos processos de subjetivação.

Tomada de posição e negritude

Este brevíssimo relato da minha práxis acerca do que venho desenvolvendo como educação antirracista em uma rede federal de ensino técnico, atuando como professora dos três níveis de ensino: básico/ensino médio, graduação e pós-graduação. Pelo dispositivo do trajeto temático (Guilhaumou *et al*, 2016) e inscrita teórico-metodologicamente na Análise do Discurso materialista, compreendo que a tomada de posição sobre a qual discorreremos neste texto como um efeito de um encontro – no qual duas professoras que atuam na mesma Instituição e filiadas à mesma perspectiva teórica – se aproximam, aproximam seus alunos, suas experiências e seus mundos. Naquele momento, o encontro nos conduziu à proposição do Projeto “Sistema Penitenciário em questão”, e assim como em todos os outros que têm nos construído nossa relação de trabalho, nada dizíamos sobre a responsabilidade de aplicar a Lei 10.639. Não foi a questão com a qual nos implicamos diretamente.

XIV O tema foi depois pautado de forma bem fundamentada pela estudante Drielly Luiza de Oliveira Peres, estudante do curso de Mecânica, em seu artigo “A seletividade do sistema penal brasileiro” (Moreira; Cestari, 2021).

XV Agradecemos especialmente à Daniela Tiffany por sua inestimável contribuição ao projeto.

Contudo, ao percorrer os pontos de ancoragem dessa relação, elaboro melhor o modo como eles foram determinantes para construirmos um arquivo de trabalho cujo trajeto temático sobre as questões étnico-raciais não parece ser da ordem do acaso. Também a noção de ‘tema’ pode ser tensionada em seus sentidos se a interpretamos desde a Lei 10.639: “a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Guilhaumou *et al* (2016, p. 118) formula que o acontecimento discursivo é “apreendido na consistência dos enunciados que formam uma rede em um momento dado”. Assim, o tema comparece em posição referencial como um conjunto de configurações textuais que, de um acontecimento a outro, coloca em destaque o novo na repetição.

Desse modo, o trajeto temático sobre o racismo tem produzido deslocamentos que reconfiguraram minha práxis educativa. Eles são interpelação ideológica, teórica, e sua formulação em questões que vêm orientando minhas produções/trocas discursivas – científicas, de aula (em todos os níveis), conversas, em debates. O processo de subjetivação no qual passo a me debruçar sobre o tema da raça, classe e gênero – a maior parte das referências sugeridas pela amiga e Profa. Mariana Cestari – em reuniões, conversas íntimas, bancas, nos encontros de nosso Grupo de Pesquisa^{XVI}, significa, na perspectiva de Rancière, essa supressão da naturalidade de um lugar (Rancière, 2018). Ainda que não seja ainda uma responsabilização com potencial de operar a “transformação de necessidade inexorável” da exclusão de sujeitos negros, são gestos de interpretação: da história do racismo, da minha história familiar, das minhas relações amorosas, de um outro devir para meus alunos e para meu filho, das coisas-a-saber. Dessas ‘coisas’, perguntei a “ela”: - *Eu sou negra ou preta?* Por ora, essa expressão - “transformação de necessidade inexorável”, de Souza (2021, p. 230) – corresponde a uma falta, ao que ainda não consegui formular em palavra, mas que segue produzindo efeito de testemunho; “o que falha, o que ‘não se consegue dizer’” (Mariani, 2021, p. 72). É a constituição desse arquivo, ou desse campo de questões sobre o tema das relações étnico-raciais, e os gestos de interpretação sobre ele, que configura o deslocamento. Mas não só.

De um lado, empenhar uma “leitura interpretativa” – uma escritura – sobre esses arquivos e/ou sobre a Lei 10.639 é a principal práxis educativa a determinar o modo como eu tenho me responsabilizado por meus alunos – e não em primeira instância com a Lei – no “espaço polêmico das maneiras de ler o arquivo” (Pêcheux, 2010, p. 59). De outro, a fala-escuta do sujeito-aluno nos permite – nós/eles – organizar a relação entre mundos, de onde se constitui o sujeito no espaço enunciativo polêmico predominantemente marcado pela diferença. Na instituição escolar, nesse espaço enunciativo a ser construído, o sujeito-aluno se constitui enquanto sujeito na/pela língua, na qual a história se materializa. Não só a materialidade linguística, mas o corpo é, também, um modo de existência e resistência material à posição passiva de espectador do conhecimento.

Nessa relação com o Outro, a fala-escuta entre professor e alunos parece estar mais próxima de um trabalho ético a partir da interpretação, não da Lei, mas desse ‘corpo discursivo’ que se constitui em textos, vozes, pele, expressões, gestos, enfim, que materializa o saber. Orientada pela discussão que Rancière desenvolve sobre o espectador emancipado, acredito ser pertinente dar ênfase a um saber que

XVI O Grupo de Pesquisa Discurso, Tecnologia e Circulação do Conhecimento (CNPq/CEFET-MG) teve início em 2020, é coordenado por mim e tem a Profa. Mariana Cestari como vice-coordenadora. Tem a participação de estudantes de graduação, pós-graduação e de outros pesquisadores de IES brasileiras e estrangeiras.

“não é um conjunto de conhecimentos, mas uma posição” (Rancière, 2012, p. 14).

Neste relato-reflexão, reflito sobre meu percurso na tríade ensino-pesquisa-extensão, especialmente através de uma práxis do trajeto temático ‘racismo’ no Programa de Extensão Pensar Jovem (DEDC/CEFET-MG)^{XVII}, o qual opera transformando-me e buscando abrir caminhos para uma educação emancipatória.

Considerações finais

No campo da educação antirracista, temos muito a construir desde a Análise de Discurso. Apesar de não pretendermos dar respostas ou apontar qualquer tipo de inventário para iniciativas concretas, o que nos parece primordial do ponto de vista discursivo para propostas educativas é dar centralidade à escuta e proporcionar a provocação à leitura, considerando a historicidade dos sentidos, as formas de controle das interpretações (inclusive o autoritarismo na escola) e a possibilidade de mudança dos discursos. Para nós, trata-se de ressignificar os sentidos dominantes de ensinar-aprender, de democracia racial e de multiculturalismo, em processos em que o racismo seja significado como uma questão que concerne ao sujeito-professor(a) e ao sujeito-aluno(a), em um chamado para a responsabilização por práticas antirracistas.

Nessa perspectiva, não se trata da professora como alguém que sustenta uma posição e que leva a(o) estudante seu conhecimento, ainda mais quando compreendemos que não há “o” conhecimento antirracista como “objeto estabilizado”, porquanto seguimos em plena disputa, pelos sentidos da história do racismo, da história africana e afro-brasileira, das lutas dos grupos étnico-raciais e por uma outra sua escritura e inscrição social. E nessa luta nos/pelos sentidos, a Lei 10.639 serve-nos como argumento, como cobrança por responsabilidade e como acontecimento discursivo que segue produzindo efeitos ao atualizar as lutas dos movimentos negros brasileiros na/pela educação.

Em nossa práxis, temos investido em propostas que possibilitem a emergência do sujeito-leitor e do sujeito-autor. Ou seja, apostamos no modo como esses sujeitos nos processos educativos aparecem em práticas discursivas em que a tomada de posição – pela responsabilização – se configura enquanto gesto de interpretação e produção do conhecimento. Propostas que se relacionam à enunciação de si (tão produtivas para a interpretação de si em relação ao Outro, dos discursos e do social); à escuta discursiva do sujeito-professor(a) e do sujeito-aluno(a); à circulação de vozes silenciadas historicamente; à presença de corpos racializados, negros e indígenas, em posição de autoridade/autoria de conhecimento no espaço escolar. Desse modo, articula-se a denúncia do racismo como processo de subjetivação e abertura para uma futuridade de sentidos outros à produção-circulação de conhecimentos antirracistas.

XVII Cf. Podcast: [13 de maio: especial dos 60 anos do livro “Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus](#), do Podcast Literacast; Programa de rádio: 1- “*Literatura Afro-brasileira*”: em parceria com o Programa de Extensão Pensar a Educação Pensar o Brasil (Rádio UFMG Educativa); Comunicação e resumo expandido nos Anais do VII Encontro Humanístico Multidisciplinar e VI Congresso latino Americano em Estudos Humanísticos Multidisciplinares, 2021, com as extensionistas: Nathália Roberta Araújo de Carvalho (Hospedagem CEFET-MG) e graduanda em Ciências Sociais (UFMG); Isabelle Teotônio Campos (Letras: Tecnologias da Edição - CEFET-MG); Artigo científico: [O podcast “13 de maio” e a extensão como percurso formador](#); Artigo científico: Moreira, Carla; Paula, Miriã. “O Podcast 13 de Maio como prática transmídia do Diário Bibliográfico de Carolina Maria de Jesus”. Finalmente, ressalto que essas produções dos alunos e extensionistas constituem o conhecimento em circulação na minha atividade docente, bem como das escolas públicas parceiras dox.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Lire Le Capital**, Théorie; Maspero, Paris, 1965.

BARROS, José D'Assunção. **Práxis**: considerações sobre as assimilações de um conceito pelo materialismo histórico. *História Social*, n. 20, primeiro semestre de 2011. Disponível em <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/227/477>. Acesso em 18 maio 2024.

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 AfroBrasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**: para familiares e professores. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil: 2023.

CESTARI, Mariana. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na Análise de Discurso. *In*: FERRARI, Ana Josefina; ZOPPI-FONTANA, Mônica (orgs). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*: volume 2. Campinas, SP: Pontes, 2017

CESTARI, Mariana Jafet; PACHECO, Juliana; CLAUDINO, Emilly. A escrita de Si: uma proposta de educação antirracista. *In*: Paulo Vinicius Baptista da Silva, Nathalia Savione Machado, Neli Gomes da Rocha. (Org.). *Negras escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades: artes, memória e espaços*. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2020, v. 1, p. 137-146.

FRANÇA, Glória; CESTARI, Mariana; MODESTO, Rogério. Foi Palmares mesmo que você disse?. **REVISTA LETRAS**, v. 105, p. 86-104, 2022.)

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma. Lino. Seminário Lei 10.639: 20 anos por uma educação emancipatória. Setembro de 2023. *In*: **Ação Educativa**. (debate). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4QPHHtR3qQc&t=1868s>. Acesso em 29 nov. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, H. B. (Ed.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-58.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e arquivo**: experimentações em análise do discurso. Trad. Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LAGAZZI, Suzy. **A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito**. *Reflexão e Ação*, v. 23, n. 1, p. 238-250,

16 jun. 2015.

LARROSA, Jorge. **Como o afeto e a experiência afetam a educação**. 3º Congresso LIV virtual. 4 de novembro de 2021 (entrevista). Disponível em <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/#:~:text=Pensar%20uma%20escola%20mais%20rica,si%20pela%20media%C3%A7%C3%A3o%20do%20mundo>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MARIANI, Bethania. **Testemunhos de resistência e revolta** – um estudo em Análise do Discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1851>. Acesso em: 28 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni. **Eu, Tu, Ele-** Discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2a Edição, 2017.

PFEIFFER, Cláudia. Políticas públicas: educação e linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 149–156, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984>. Acesso em: 28 maio. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento / Michel Pêcheux; tradução: Eni P. Orlandi – 5ª Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2008[1990].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi et al. 5a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni (Org). **Gestos de leitura: da história no simbólico**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 2018[1996]. 2a edição.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 12, n. 18, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/79457>. Acesso em: 28 maio. 2024.

Recebido em: 30 de maio de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Formação para uma educação antirracista

O projeto “ERER quilombola: olhares transgressores” – uma proposta de educação antirracista

The project “ERER quilombola: transgressive looks” – an anti-racist education proposal

André Luis Pereira
Camilla Meneguel Arenhart

Resumo: Este artigo tem como propósito apresentar a construção e implementação de um projeto de educação antirracista nomeado “ERER quilombola: olhares transgressores”. Considerando que a educação é o espaço de transformação ou de reprodução das condições materiais e sociais da vida, não há como imaginar a realidade vigente sem contemplar a educação como espaço vital de funcionamento das sociedades contemporâneas. É neste contexto que a educação das relações étnico-raciais se faz necessária. Tratar do racismo e de seus desdobramentos práticos é objeto de considerável dificuldade, haja visto que o fenômeno assumiu, na sociedade brasileira, o papel de modulador das relações sociais. Tanto do ponto de vista histórico, quanto no processo de formação social do país é inegável que a desigualdade racial é estruturante das relações sociais no Brasil. É na esteira desse conjunto complexo de relações que, a partir de muitas reflexões e debates, decidiu-se desenvolver o projeto. A atividade docente dos coordenadores do projeto, aliada à sua militância fez surgir o desejo de impactar de forma positiva o processo educacional, no que tange à educação das relações étnico-raciais, no âmbito do município de Pelotas-RS. A reflexão ora apresentada fundamenta-se sobre uma matriz de análise qualitativa, na qual os dados elencados derivam de levantamento processado via formulários online apresentados aos/as docentes e coordenadores/as participantes do estudo resultante das ações empreendidas pelo projeto *ERER Quilombola: Olhares transgressores*.

Palavras-chave: Educação antirracista; lei 10.639/03; igualdade racial.

Abstract: This article aims to present the construction and implementation of an anti-racist education project called “ERER quilombola: transgressive looks”. Considering that education is the space for transformation or reproduction of the material and social conditions of life, there is no way to imagine the current reality without considering education as a vital space for the functioning of contemporary societies. It is in this context that the education of ethnic-racial relations is necessary. Dealing with racism and its practical consequences is an object of considerable difficulty, given that the phenomenon has assumed, in Brazilian society, the role of modulator of social relations. Both from a historical point of view and in the country’s social formation process, it is undeniable that racial inequality is a structuring factor in social relations in Brazil. It is in the wake of this complex set of relationships that, based on many reflections and debates, it was decided to develop the project. The teaching activity of the project coordinators, combined with their activism, gave rise to the desire to positively impact the educational process, with regard to the education of ethnic-racial relations, within the municipality of Pelotas-RS. The reflection presented here is based on a qualitative analysis matrix, in which the data listed derives

from a survey processed via online forms presented to teachers and coordinators participating in the study resulting from the actions undertaken by the *ERER Quilombola project: Transgressive Looks*.

Keywords: Anti-racisteducation; law 10.639/03; racial equality.

Introdução

A educação é o espaço de transformação ou de reprodução das condições materiais e sociais da vida. Não há como imaginar a realidade vigente sem contemplar a educação como espaço vital de funcionamento das sociedades contemporâneas. É neste contexto que a educação das relações étnico-raciais se faz necessária. Como é possível conceber sociedades justas sem lidar com a principal chaga engendrada pela modernidade, que é o racismo?

Fenômeno social perceptível em amplo espectro, o racismo se constitui através de diversas manifestações, pelas características biológicas de determinados grupos humanos (no caso brasileiro, principalmente, contra negros e indígenas), mas explícito pela discriminação social, econômica, política, religiosa, ideológica e de gênero, de populações consideradas minoritárias, pois não ocupam posições de poder.

Desta forma, o racismo passa a ser um recurso intelectual, ideológico e científico que inferioriza um determinado grupo, assim como exclui, por não permitir o reconhecimento do diferente, como demonstra Wiewiorka (1995) referindo-se ao colonialismo como vetor de imposição do racismo:

Assim o colonialismo procedeu muitas vezes de um racismo que se pode qualificar de universalista, divulgado por elites políticas, ou atores econômicos, culturais ou religiosos que empregaram por vezes, face aos povos colonizados ou resistentes à colonização, uma lógica de diferenciação – que então se saldou, nomeadamente, por horribéis violências – e, mais frequentemente, uma lógica de inferiorização, tendo neste caso, eventualmente, o projeto de ver, a prazo, esses povos ascenderem ao progresso e identificarem-se com a nação – nas colônias francesas, gerações inteiras aprenderam que a história principiava, para eles, com “os nossos antepassados, os Gauleses” (Wiewiorka, 1995, p. 14).

Sendo assim, o racismo jamais se perturbou com suas contradições internas, pois ele não articula de forma racional ou coerente os elementos que o compõem, mas sim, funde-os produzindo amalgamas que atendem as suas necessidades contextuais. Assim demonstra Touraine (1995):

O racismo é a representação de um povo como inferior por razões naturais, independentes da sua ação e da sua vontade. Esta inferioridade é vivida como uma ameaça pelo racista, que se identifica a si próprio com valores universais ou com uma cultura superior e que tenta proteger a sua sociedade daquela ameaça através de medidas de exclusão. Naturalização de um grupo social, denuncia de uma ameaça cultural e apelo a medidas de proteção, de discriminação ou de segregação são as três componentes associadas do racismo (Touraine, 1995, p. 25).

Na acepção de Touraine (1995), o racismo combina dois princípios de exclusão: a desigualdade

e a diferença. A desigualdade associa-se ao argumento biológico, no qual, minorias como negros, indígenas, árabes ou judeus – mais raramente – são biologicamente inferiores. Já a diferença explica-se pelos atributos culturais. A imigração em muitos casos é o maior exemplo desse princípio, posto que as sociedades sujeitas a recepção de fluxos migratórios – como fenômenos recentes têm demonstrado em relação aos árabes migrantes para a Europa – rejeitam a cultura do “Outro” em nome de uma suposta “pureza” ou altivez da cultura dominante. Cabe ressaltar que não há uma separação nítida entre o racismo biológico e o racismo cultural.

Nesse sentido, o racismo conforma a reivindicação ou pretensão de um grupo a um status de maior importância que o dos membros de um ou de vários grupos definidos física ou culturalmente como diferentes, expressando um sentimento inato de identidade, um privilégio que incita seus beneficiários à defesa ou à proteção de sua situação sempre que se sintam ameaçados (Fredrickson, 1995). Mesmo no Brasil – uma sociedade que pretensamente se autodefine como a menos racista das sociedades diferenciadas pela cor – a consciência de um status racial manifesta-se quando um brasileiro negro afirma a necessidade de ter melhor situação financeira ou educacional do que um branco para aceder a uma condição social comparável.

Neste caso, o papel da ideologia racista é o de racionalizar a dominação que, geralmente, opera na distribuição de poder das sociedades multirraciais. No caso brasileiro, as desigualdades raciais estão atreladas ao abismo que separa uma minoria branca e rica, de uma imensa maioria negra, em muitos casos, em condições de miserabilidade. O fato de a população negra estar sobrerrepresentada entre os pobres – como atestam os diversos estudos e indicadores sociais existentes – é a prova de que os efeitos de uma longa história de escravidão e de preconceitos raciais interferem de maneira significativa no desenvolvimento social e econômico do país.

Tratar do racismo e de seus desdobramentos práticos é objeto de considerável dificuldade, haja visto que o fenômeno assumiu, na sociedade brasileira, o papel de modulador das relações sociais. É na esteira desse conjunto complexo de relações que, a partir de muitas reflexões e debates, decidiu-se desenvolver o projeto *ERER^I Quilombola – Olhares transgressores*. A atividade docente dos coordenadores do projeto, aliada à sua militância fez surgir o desejo de impactar de forma positiva o processo educacional, no que tange à educação das relações étnico-raciais, no âmbito do município de Pelotas-RS.

Contexto de surgimento e implementação do projeto

O projeto *ERER Quilombola – Olhares Transgressores* é o resultado de um conjunto de reflexões que surge, a partir da experiência docente dos responsáveis, aliada à participação em algumas atividades que se propunham à promoção da igualdade racial e educação antirracista, mas que restaram ineficazes. Descreve-se aqui, de forma sucinta, o referido contexto de surgimento.

No ano de 2022, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED)^{II}, da cidade de Pelotas,

I A expressão ERER será usada ao longo do texto para referir-se à Educação das Relações Étnico-Raciais conforme delimitação proposta pela lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

II Na sequência do texto será utilizada a sigla SMED para referência à Secretaria Municipal de Educação e Desporto.

realizou o Encontro Municipal de Educação Escolar Quilombola^{III}. O encontro ocorreu entre os meses de maio e setembro daquele ano. Nesta ocasião uma série de ações foram desenvolvidas, dentre as quais: um seminário versando sobre a educação escolar quilombola e as dimensões do racismo estrutural e do racismo institucional, vigentes na sociedade brasileira.

No decorrer dos cinco dias de encontros foram apresentadas palestras que abordaram os seguintes temas: racismo, políticas de promoção da igualdade racial, educação escolar quilombola, ERER, abordagem sobre a valorização da autoestima, o sentimento de comunidade e a apresentação da cosmovisão denominada “Psicoquilombologia”^{IV}, trajetória escolar e racismo e alternativas pela arte, valorização da identidade negra, políticas públicas para a agricultura familiar e comunidades quilombolas e as diretrizes curriculares municipais para a ERER.

O projeto inicial do evento previa a participação de membros das equipes diretivas, dos corpos docentes e discentes das escolas de educação quilombola do município e representantes das comunidades quilombolas com a finalidade de conhecer as políticas públicas e a legislação referente à educação escolar quilombola e a ERER, refletir sobre as condições, limites e demandas destas escolas e comunidades para construir uma proposição com vistas a efetivar e qualificar a educação escolar quilombola municipal.

A principal dificuldade enfrentada foi a impossibilidade de reunir representações de todas as comunidades quilombolas e escolares diretamente envolvidas no atendimento daquelas. Isto se deu devido ao descumprimento da programação prévia, problemas de divulgação de datas, locais e público-alvo, além da dificuldade de acesso e falta de transporte exclusivo para o deslocamento das pessoas, uma vez que o evento ocorreu em diferentes localidades, próximas ou nas sedes das escolas e/ou comunidades.

Afora isso, em dois encontros participaram professores/as de escolas urbanas, convidados/as pela equipe de gestão pedagógica da SMED, os quais, além de não terem relação direta com as comunidades escolares interessadas, demonstraram desconhecimento e despreparo para as ações propostas. Logo, os problemas envolvendo programação, logística, transporte e público indicaram a falta de compromisso da gestão municipal com a pauta da educação escolar quilombola. Infere-se aqui a pouca importância ou seriedade com que a atividade foi tratada pelos setores responsáveis da SMED.

Para além da questão central – a educação escolar quilombola – todos os encontros versaram sobre temas da ERER, a partir dos quais se tornou evidente o desconhecimento sobre ERER por parte de trabalhadores/as da educação presentes, fossem orientadores/as educacionais, gestores/as escolares e educadores/as, tanto das escolas do campo que atendem estudantes quilombolas como das escolas urbanas.

III <https://www.facebook.com/photo/?fbid=487652190097280&set=a.430101269185706>

IV A psicoQUILOMBOlogia é uma ferramenta em fazer saúde, incluindo de fato as demandas, necessidades e saberes plurais existentes em nosso país. A psicoQUILOMBOlogia centraliza entre as palavras estudos e alma a palavra quilombo. Quilombo é existência, é coletividade, é acolher o outro ainda que diferente. Quilombo é saúde, é pertencimento, é espiritualidade. O quilombo é oralidade, é o respeito à palavra, respeito à história de cada um, como nos ensina Beatriz Nascimento: o quilombo é um lugar de sabedoria e de paz é uma possibilidade nos dias de destruição (Nascimento, 2018). Assim nasce a psicoQUILOMBOlogia, uma possibilidade de existir de cuidar da saúde mental das pessoas, não apenas a partir dos saberes adquiridos na academia, mas principalmente a partir dos saberes das pessoas que construíram a academia, a partir dos saberes das milhares de comunidades que há séculos não se limita a resistir, mas forjam sua existência neste mundo. (BANDEIRA E FARIAS, 2023, p. 76) disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/lapso/files/2023/09/O-que-pode-a-psicologia-social-em-tempos-de-pandemia-1.pdf> acesso em 20 de set. de 2023.

Quais fragilidades nos levaram a pensar o desenvolvimento do projeto?

A partir da constatação da deficiência de formação dos/as professores/as em relação a ERER, observando que na maioria das atividades realizadas durante o encontro houve um silenciamento quando se propôs ações práticas de execução da ERER, ficam evidentes os limites epistemológicos, conceituais, teóricos e estruturais da gestão para que a ERER seja realizada em sua plenitude. Além do que, não há informações sistematizadas e públicas sobre os recursos destinados à ERER no município de Pelotas e mesmo em outras esferas de gestão, o que demonstra um fator de relevância, tendo em vista que a lei 10.639/03 já possui tempo de vigência suficiente para que estratégias de efetivação fossem construídas com maior solidez.

A compreensão dos sujeitos envolvidos com a ERER carece de problematização. Considerando que o racismo é um elemento estrutural da organização social brasileira, o debate em torno deste tema necessita de qualificação e profundidade em sua abordagem. Ao longo das discussões para concepção do Projeto *ERER Quilombola – Olhares transgressores* percebemos a necessidade imanente de formação continuada que vise a qualificação docente para o cumprimento da legislação vigente (art. 26A – LDB^V) sobre ERER. Assim, o projeto elencou dois objetivos principais. O primeiro objetivo sendo o desenvolvimento da ERER voltado a atender estudantes da educação básica das diferentes instituições educacionais do município e o segundo objetivo visava proporcionar as/aos docentes participantes das atividades a reflexão sobre a execução da ERER nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Procedimento metodológico

A reflexão ora apresentada fundamenta-se sobre uma matriz de análise qualitativa^{VI}, na qual os dados elencados derivam de levantamento processado via formulários online apresentados aos/as docentes e coordenadores/as participantes do estudo resultante das ações empreendidas pelo projeto *ERER Quilombola: Olhares transgressores*. Considerando o fato de que a pesquisa resulta de um conjunto de ações desenvolvidas nas práticas em educação das relações étnico-raciais (ERER), a proposta destes instrumentos era avaliar a compreensão sobre o sentido da lei 10.639/03, bem como sobre as contribuições que ferramentas de formação podem fornecer à qualificação do trabalho em educação para a promoção da igualdade racial.

Os formulários foram elaborados tomando por base os seguintes questionamentos:

Para docentes^{VII}:

- a) Formação e cargo que exerce na escola;

V Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº: 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

VI Segundo Flick (2009): “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. As expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

VII É necessário indicar que o total de respondentes não corresponde ao número integral de participantes das atividades, visto que, muitos/as destes/as não responderam aos formulários propostos. A mesma condição apresenta-se nas respostas recebidas das equipes pedagógicas responsáveis pelo contato com o projeto.

- b) Nome da escola atendida;
- c) Data da atividade;
- d) Qual a sua concepção acerca da lei 10.639/03 que regulamenta o art. 26-A da LDB?
- e) Como a atividade desenvolvida pelo projeto contribui para as ações pedagógicas futuras, na sua área de atuação?

A análise e as inferências a estas questões estão contempladas em seção posterior.

Para as pessoas responsáveis nas escolas que contataram o projeto:

- a) Nome;
- b) Cargo na escola;
- c) Escola atendida;
- d) Data da atividade na escola;
- e) Qual a etapa, ano ou adiantamento de estudantes atendidos?
- f) Sobre trabalhadores da escola que assistiram a atividade, quais cargos, áreas do conhecimento e se possível a área de formação destes profissionais:
- g) Qual a concepção da escola acerca da lei 10.639/03 que regulamenta o art. 26A da LDB?
- h) Como a atividade desenvolvida pelo projeto contribui para as ações pedagógicas futuras, na escola?

A análise e as inferências a estas questões estão contempladas em seção posterior.

Reflexões teóricas

A perspectiva teórica que conduz à reflexão sobre a ERER, elencada neste trabalho, orienta-se pela referência aos conceitos de racismo estrutural (Almeida, 2018), na qual o racismo enquanto fenômeno amplo e complexo impõe formas de compreensão da realidade atravessadas pela discriminação, preconceito e institucionalização de práticas cotidianas de subjugação das populações não-brancas da sociedade brasileira. Neste caso cabe-nos, como pesquisador/a refletir sobre a forma como a educação formal e a ERER, especificamente, pode ou não contribuir para a concepção de uma sociedade justa, diversa e igualitária.

Conforme aponta Glória Ladson-Billings (2006), “o racismo é um acessório permanente da vida cotidiana”. Logo, a estratégia para aqueles que lutam pela justiça social em termos raciais é desmascarar e expor o racismo em suas diversas permutações (2006, p.266).

Sendo assim recorre-se também à noção complexa de políticas para a promoção da igualdade racial. Estas são políticas setoriais que visam a diminuição de desigualdades, a efetivação da cidadania e do reconhecimento identitário e o acesso a bens e serviços de qualidade (Pereira, 2016).

A necessidade de expor as contradições em torno da ERER ainda é uma condição premente para que se compreenda por que, após 21 anos de sanção da lei, ela não auferiu resultados significativos no âmbito da educação e, mesmo, da formação de professores/as e trabalhadores/as em educação.

A baixa adesão ao debate, a negação do racismo como elemento estrutural das relações sociais,

a carência de instrumentos de implementação, avaliação, acompanhamento e fiscalização impõe a necessidade de uma agenda de pesquisa que não só reflita sobre as ausências, mas também indique as emergências para os desdobramentos futuros.

Desta forma, mesmo as análises sobre EREER requerem uma revisão epistêmica na qual os procedimentos metodológicos desenvolvam instrumentos próprios, nos quais a teoria e os objetos empíricos respondam às peculiaridades de um tema caro e ainda deficitário de recursos analíticos inerentes a esta temática.

É possível apontar como exemplo a tensão existente na reflexão sobre como uma criança negra se sente ao adentrar o espaço escolar sendo um elemento que carece de debate no que tange às percepções de quem tem o dever de acolher esse sujeito. O racismo orbita dimensões do campo escolar que resistem em avaliar suas condutas no fazer pedagógico. Desta forma, crianças que já sofrem por, em geral, terem origem socioeconômica vulnerável, aliada a uma ausência de perspectivas – dado que, infelizmente, as crianças negras ainda padecem e são vítimas indefesas da manifestação estrutural e institucional do racismo – são a priori desestimuladas a permanecer na escola. Afinal a escola não lhes pensa, não lhes sonha.

A escola tem sido um espaço de manutenção da tutela de adequação à ordem social. Abdias do Nascimento (2016) demonstra que o modelo escolar aniquila a subjetividade da infância e juventude negra. Ao não permitir que estes sujeitos se percebam atores sociais relevantes renega suas matrizes culturais, epistemológicas, religiosas e cosmológicas, engendra e reforça a baixa autoestima, o senso de não pertencimento e a internalização de inferioridade cognitiva, fenotípica, no limite, racial. De acordo com Fanon (2020), o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como colocado pela psicanálise, mas da irracionalidade representada pelo racismo ao colocar a pessoa negra sempre como o “Outro”, o diferente, o estranho.

As pessoas negras passam por uma constante violência psicológica pela presença de duas imposições: a de encarnar o corpo e os ideais do *Ego* do sujeito branco e a de recusar, negar, anular a presença do corpo negro. O sujeito é obrigado a criar para si um processo de identificação incompatível com seu corpo biológico, resultando em um fosso entre o que o sujeito é e o que o sujeito deveria ser, que, para ser transpassado, pode custar sua felicidade ou até mesmo seu equilíbrio psíquico (Sousa, 1983).

A escola é uma instituição definidora da leitura social e racial de corpos não brancos. A pretexto de uma percepção universalista dos sujeitos que compõem o universo escolar questões como a das desigualdades raciais são escamoteadas da construção didático-pedagógica e mesmo de gestão do ambiente educacional. A ideia de desenvolvimento pleno de estudantes, desde uma perspectiva universal, não abarca as condicionantes ontológicas que constituem estes sujeitos nas suas identidades, por exemplo, a partir das dimensões de raça e gênero.

Neste aspecto a escola acaba por negar a concretude da vida, negligenciando a singularidade de uma ampla gama de atores sociais que, ao não ter seus referenciais étnico-raciais reconhecidos percebem-se à margem do processo de formação, não se sentem partícipes daquele espaço de produção do conhecimento e, por consequência, não se veem como integrantes da vida social, dentro e fora da escola.

A ausência ainda evidente de formação aos/as docentes contribui muito para a subjetivação do

racismo e outras formas de discriminação no âmbito escolar. A abstração da ideia de humano acaba por fundamentar uma imposição moderna, europeia e, por consequência, branca da universalidade do sujeito. Aqueles/as que não “se enquadram” nessa definição buscam não chamar a atenção, passar imperceptíveis pelo crivo de uma formação que não lhes permite a identidade, a autoestima e a consciência de si.

O percurso de execução do projeto ERER Quilombola

A partir da publicação de registros fotográficos, textos e vídeos das atividades realizadas ao longo do evento Encontro Municipal de Educação Escolar Quilombola nas redes sociais (Facebook, Instagram e Youtube) dos professores executores do projeto, alguns/as colegas professores manifestaram interesse em desenvolver atividades em ERER nas escolas em que atuam. Assim, se deram os contatos para as primeiras ações do projeto. Na sequência, criou-se um perfil específico do projeto ERER Quilombola: olhares transgressores no Instagram. Através deste perfil, passou-se a divulgar cada ação realizada que, ao tornar público o projeto, recebeu novas solicitações de realização de ações em outras escolas. Dessa forma, no período compreendido entre os meses de agosto a novembro de 2022, o ERER Quilombola foi executado de modo itinerante e voluntário, atendendo à demanda apresentada por membros da comunidade educacional do município, sobretudo da rede municipal de ensino, quando foram totalizadas doze ações educativas (sendo duas destas realizadas no IFSul^{VIII}).

A primeira ação do projeto foi executada no dia 17 de agosto de 2022, no Colégio Municipal Pelotense, junto às turmas de Educação de Jovens e Adultos, das etapas iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, em um total de 11 turmas. Estavam presentes professoras/es de todas as etapas da modalidade, com atuação nos componentes curriculares de matemática, língua portuguesa, língua espanhola, química, física, geografia, educação física, história, sociologia e filosofia além da vice-diretora da escola, a coordenadora da EJA e professoras auxiliares. Na ocasião foi apresentada a palestra “Rompendo o silêncio – por uma educação antirracista”. Em linhas gerais, foram abordadas as concepções conceituais sobre o racismo e o antirracismo, explorou-se a biografia de três personagens negras importantes para a história do Brasil, porém pouco conhecidas, a saber, Manoel Querino (artista plástico e arquiteto), Abdias do Nascimento (intelectual, artista, político), Carolina Maria de Jesus (pensadora, escritora, analista da formação social do Brasil) assim como a música Ismália que compõe a Obra Amarelo do artista Emicida e que conta sobre o sofrimento psíquico provocado pelo racismo^{IX}. Na introdução, tratou-se sobre a temática da desigualdade racial na sociedade brasileira, utilizando referenciais teóricos sobre os conceitos de raça e racismo, e provocou-se um diálogo com os/as estudantes e educadores com o objetivo de captar quais as noções de racismo e desigualdade racial estavam presentes no imaginário daqueles sujeitos. Na sequência, a partir da apresentação das contribuições das personagens negras, demonstrou-se as possibilidades de implementação da ERER utilizando elementos de positividade da identidade da população negra. Ao concluir a atividade foi apresentado um vídeo com a interpretação da música *14 de maio* pelo cantor Lazzo Matumbi, exposição feita na entrega da Comenda Senador

VIII Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL).

IX Disponível em: <https://youtu.be/vnVF7PcrYp8?si=R3H4BjKae-yKT3jI> acesso em: 21 de set de 2023.

Abdias do Nascimento, no Congresso Nacional, em 24 de novembro de 2016^X.

Em 26 de agosto, a segunda atividade do projeto ocorreu na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes, também com a exposição “Rompendo o silêncio – por uma educação antirracista”, com estudantes das turmas de 8º e 9º anos. Acompanharam os estudantes nesta atividade, duas professoras da escola, uma delas professora de matemática e a outra com formação em pedagogia, que atua como professora auxiliar. A abordagem teve início com a apresentação de uma esquete teatral representativa de um diálogo entre duas personagens negras do século XIX – Manoel Quirino (homem negro, baiano, artista e arquiteto) e Maria Firmina dos Reis (mulher negra, escritora maranhense) - a respeito da importância do movimento abolicionista na luta pelo fim da escravidão no Brasil. Utilizou-se de licença artística para encaixar no cenário do Rio de Janeiro, então sede da monarquia brasileira, na década de 1870, as personagens que, de fato, não se tem conhecimento de algum contato ou relação. A narrativa apresentou a discussão de temas como o papel da Revolução do Haiti como modelo de tomada de consciência da população negra sobre a necessidade de romper com o processo escravagista; a valorização e respeito à vida das mulheres negras enquanto principais vítimas de fenômenos como o racismo e o machismo; o conhecimento dos povos indígenas como os habitantes originários das terras brasileiras e a valorização de seus importantes conhecimentos de respeito ao meio ambiente; a necessidade de pessoas negras terem acesso à educação escolar e; por fim, a relevância da educação antirracista. A seguir, foi feita uma reflexão sobre trechos da música Ismália, do cantor e compositor Emicida, a partir de um conjunto de imagens que buscavam traduzir as manifestações de racismo nas suas diferentes formas de ação. Também se abordou um conjunto de dados estatísticos sobre a desigualdade racial brasileira, para que os estudantes pudessem observar e analisar a relação entre os números e as situações vividas no cotidiano. Ao final da apresentação propôs-se que as turmas presentes respondessem a um jogo de perguntas (quiz) através do qual pretendia-se exercitar a aprendizagem dos temas abordados.

No dia 09 de setembro de 2022 foi realizada, na EMEF Nossa Senhora de Lourdes, a formação de professores atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com habilitação em pedagogia, educação física e arte. Na referida formação, foram apresentados temas relativos ao surgimento do racismo moderno, perspectiva sobre a desigualdade racial no Brasil, os dispositivos legais e educacionais sobre EREER, os conceitos centrais (racismo – individualizado, estrutural e institucional)^{XI} e perspectivas didático-pedagógicas para EREER.

A quarta atividade do projeto se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)^{XII} Oswaldo Cruz, no dia 23 de setembro de 2022. Na ocasião, a atividade foi dirigida aos estudantes das turmas de 6º e 7º anos. Também acompanharam a atividade quatro professoras, das quais apenas duas tem-se a informação sobre a formação acadêmica, sendo uma professora da área de linguagens e a outra professora de História.

Também se utilizou o recurso da esquete teatral, na abertura da exposição, a exemplo da EMEF

X Disponível em: <https://youtu.be/mjORYovN9iY> acesso em: 21 de set de 2023.

XI Silvio Almeida articula em sua obra *Racismo estrutural*, a relação existente entre as múltiplas dimensões do racismo, concatenando as dimensões estrutural e institucional às manifestações cotidianas deste fenômeno, seja consciente ou de forma involuntária.

XII A sigla EMEF refere-se às escolas municipais de ensino fundamental e será utilizada desta forma ao longo do texto.

Nossa Senhora de Lourdes, como forma de sensibilizar e mobilizar a atenção dos estudantes para o momento posterior, quando os objetos de conhecimentos abordados foram história da África, desde os povos e culturas originárias, passando pelo processo de colonização na modernidade, marcado pelo sequestro e escravização de africanos no continente americano até o neocolonialismo, do século XIX; a história da escravidão de africanos e seus descendentes no Brasil; o racismo científico; a política do branqueamento da população brasileira; o movimento social negro; o racismo nos esportes; e personagens negras de destaque no cinema. Através da exposição de imagens tais como mapas, gravuras históricas, fotos e obras de arte, buscou-se apresentar um panorama geral da história dos africanos, afro-brasileiros e suas lutas contra a desigualdade racial. Como proposta de atividade prática, realizou-se uma gincana. Nesta atividade, as tarefas para execução obedeceram às seguintes orientações: cada equipe deveria escolher um nome que simbolizasse e significasse o antirracismo; a partir de um conjunto de notícias sobre casos de racismo as equipes deveriam selecionar uma delas e produzir uma notícia na qual as pessoas negras fossem retratadas de maneira positiva; a seguir as equipes foram desafiadas a produzir uma forma de expressão artística (desenho, poesia, poema, música, miniapresentação teatral, etc.) na qual os elementos das culturas africana e afro-brasileira fossem valorizados positivamente; por fim, os grupos deveriam organizar três mapas históricos do continente africano em ordem cronológica, para que cada momento histórico pudesse ser percebido com suas características.

Em 10 de outubro, retornamos à EMEF Nossa Senhora de Lourdes, desta vez para realizar a atividade “Onde o racismo te toca?” com os estudantes da EJA. Estiveram presentes a vice-diretora, a orientadora educacional que também é professora de História na mesma escola e mais quatro professoras/es, entre os/as quais estavam docentes dos componentes curriculares de língua inglesa, geografia, matemática e educação física. Dessa vez, a esquete teatral teve outro roteiro, no qual dois amigos do período da faculdade encontravam-se, inesperadamente, em um café e passavam a conversar sobre desigualdade racial ao que um deles, um homem negro, demonstra ausência de consciência racial^{XIII}. Então, uma terceira pessoa chega e pratica um ato racista contra este último, levando-o a se questionar a respeito da existência do racismo e da importância da educação antirracista. Depois, explanou-se sobre casos de racismo no Brasil através da apresentação de notícias, dados que demonstram a desigualdade racial, o conceito de racismo, análise comparativa das oportunidades de vida para os grupos sociais de brancos e negros (perspectivas sobre projeto de vida), para pensar sobre a importância de políticas de ação afirmativa, foi trabalhada a música Cota não é esmola, da cantora Bia Ferreira^{XIV} e a notícia de uma proposta de educação antirracista em uma rede municipal de ensino do estado do Rio Grande do Sul.

A sexta ação do projeto ocorreu no dia 01 de novembro, na EMEF Nossa Senhora das Dores, com o título “A História negra de Pelotas”, direcionada a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, turmas de 4º e 5º anos. Durante as atividades, cada turma esteve acompanhada da sua professora. Foram abordados termos relativos à contribuição da população africana e seus descendentes para a formação

XIII A consciência racial é uma construção identitária que refere-se à percepção de si enquanto sujeito racializado. No caso da sociedade brasileira este ainda é um tema sensível tanto à militância dos movimentos negros, quanto aos processos de formação educacional, visto que, em última instância, a busca por pertencimento dos corpos negros os compele a um objetivo de embranquecimento.

XIV <https://youtu.be/QcQlaoHajoM?si=IHoxUVoD-NCTYZFP>

da cidade de Pelotas. Com o objetivo de verificar a apropriação do conhecimento, pelas crianças, foi proposto um jogo de palavras que se referiam, justamente, às formas como a população negra participou da formação histórica e social da cidade.

No dia 21 de novembro, o “Projeto ERER Quilombola: olhares transgressores” apresentou a oficina “*Onde o racismo te toca? O que fazes com isso?*” no I Fórum de NEABIs do IFSUL^{XV}, no Campus Sapucaia. Assistiram e participaram da ação professores e estudantes de diversos campus da instituição. Na ocasião, foram apresentadas as seguintes músicas: História para ninar gente grande (samba-enredo da escola de samba Mangueira no ano de 2019), Ismália (Emicida) e Cota não é esmola (Bia Ferreira). Após a exposição foi solicitado aos/as presentes que escolhessem uma das três músicas e apresentassem reflexões sobre como esta, de alguma forma, lhe tocou em relação à temática racial.

A oitava atividade na EMEF Maria Helena Vargas da Silveira, em 24 de novembro, se deu em dois momentos. O primeiro momento com duas turmas de estudantes do 6º ano, o qual foi acompanhado pela orientadora educacional e a professora de arte, foi desenvolvida a atividade “A História negra de Pelotas” (atividade semelhante na EMEF N. Sra. das Dores). Depois, realizou-se a atividade “Rompendo o véu do racismo mascarado” com as turmas de 7º, 8º e 9º anos, na qual estavam presentes as professoras de geografia, matemática e duas professoras pedagogas. Apresentou-se a mesma enquête desenvolvida no dia 10 de outubro na EJA da EMEF Nossa Senhora de Lourdes. Os integrantes do projeto relataram sobre sua organização, desenvolvimento e como cada um se engajou na educação antirracista. Por fim, foi apresentada a música “Cota não é esmola” de Bia Ferreira para que os presentes fossem provocados a refletir sobre a importância de ações afirmativas e políticas públicas para a promoção da igualdade racial.

No dia 25 de novembro de 2022, realizou-se a formação de professoras/es na EMEF Joaquim Assumpção. Ocorreram duas atividades, nos turnos manhã e tarde, que acolheram docentes com formações diversas. Em cada grupo estava presente a coordenadora pedagógica do turno. De forma inicial, expôs-se os conceitos básicos sobre ERER, o arcabouço legal e o aporte teórico disponível para sua implementação. Como recurso didático para a atividade em questão, utilizou-se três músicas, a partir das quais fez-se as seguintes reflexões: abordagem do samba-enredo da escola de samba Mangueira “História para ninar gente grande” (2019): reflexão sócio-histórica sobre a constituição do “*Racismo à Brasileira*”^{XVI} (origens, conceitos – racismo estrutural e desdobramentos); abordagem da música Ismália, Emicida: Psique e negritude (*ethos* violento, baixa autoestima, importância do respeito, afeto, valorização estética), para desenvolver a análise sobre a dimensão do racismo individual; abordagem da música Cota não é Esmola, Bia Ferreira: reflexões sobre o racismo institucional – o papel da escola, enquanto instituição antirracista.

XV Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, pertencente à Rede Federal de Educação Tecnológica. <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/4925-ifsul-realiza-o-1-forum-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-do-ifsul>

XVI Edward Telles, sociólogo estadunidense e estudioso das relações raciais no Brasil, explora, na obra *Racismo à Brasileira*, as peculiaridades do modelo de interações raciais produzido pelo processo de formação da sociedade brasileira. Ele observa a existência de barreiras “invisíveis” que impedem a entrada dos negros na classe média e demonstra que o racismo é particularmente intenso para os membros mais escuros da população negra. Segundo Telles, a segregação constitui a base explicativa do sistema racial norte-americano, ao passo que a miscigenação (ou mestiçagem) é o ponto nodal do sistema brasileiro. Mas a mistura racial não teria anulado a exclusão dos negros na sociedade.

No dia 29 de novembro de 2022, foi realizada a atividade no IFSUL – campus Pelotas, em alusão ao mês da Consciência Negra. Participaram da atividade estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação, professoras/es e servidoras/es da instituição. Nesta, a abertura se deu por meio da esquete teatral já apresentada nas atividades dos dias 10 de outubro e 24 de novembro. A seguir realizou-se a mesma dinâmica já empreendida na formação da EMEF Joaquim Assumpção.

Para cada atividade foi encaminhado um instrumento de coleta de dados através de formulários online com o objetivo de captar as percepções de docentes e demais trabalhadores da educação escolar acerca da efetividade das atividades realizadas. A seguir, estão apresentadas as questões presentes nos formulários e as análises referentes a estas.

Questão 1 – Qual a sua concepção acerca da lei 10.639/03 que regulamenta o art. 26-A da LDB?

São 19 professoras/es participantes e para esta questão 18 respondentes.

Inferência:

Quando elaborada a questão, tinha-se a expectativa de que as/os professoras/es respondentes apresentassem uma compreensão sólida sobre o sentido da lei. Mas não só, também era desejável que nas respostas fosse perceptível a compreensão da importância deste instrumento legal para a promoção da igualdade racial, a partir das possibilidades que a escola e a educação irradiam para a sociedade brasileira. E, ainda, o impacto na dimensão didático-pedagógica em cada área de conhecimento e etapa da educação básica na qual atua.

Considerando o fato de que a arguição foi direcionada as/os professoras/es da rede pública municipal de ensino de Pelotas, profissionais com formação acadêmica e aprovadas/os em concurso público para o desempenho de suas funções, pressupunha-se que tais profissionais tivessem conhecimento sobre o embasamento legal orientador de sua atividade docente. No entanto, chama a atenção o alto número de respondentes que desconhece a legislação ou possui entendimento superficial sobre a mesma. Dessa forma, fica evidente que a lei 10.639/03, apesar dos vinte e um anos de sua vigência, ainda não produziu os impactos necessários e desejados para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

O universo de respondentes corresponde a dezenove professoras/es, sendo que para esta questão, obteve-se dezoito respostas. Para fins de análise, delimitou-se três categorias de resposta, a saber: docentes com desconhecimento da legislação, docentes que demonstram conhecimento superficial da legislação e docentes que compreendem o teor da lei e suas implicações.

Em relação ao desconhecimento da legislação, oito respostas foram enquadradas nesta categoria. Sete respostas demonstraram conhecimento superficial sobre a legislação em ERER e três respostas indicaram conhecimento pertinente sobre o sentido da lei e suas implicações, conforme ilustra o procedimento analítico que segue. O desconhecimento da legislação é exemplificado nas seguintes respostas^{XVII}: “*De que independente de sua cor, raça, etnia todos merecem direitos iguais de convivência em território nacional*”; “Achei muito válido pq não conhecia na íntegra esse tema abordado”; e:

XVII Para fins de análise buscou-se preservar a originalidade das respostas nos formulários, não havendo nenhuma correção gramatical e ortográfica.

Acho justo que nas escolas estudam sobre o tema abordado, mas também seria justo que estudassem também as outras raças, pois todos(as) somos seres humanos independente de cor e credo, e os outros povos também sofreram, foram escravizados pelos poderosos, donos de fortunas tendo q trabalhar por um prato de comida, enfim..... (Resposta nº5 do formulário).

Na análise da totalidade de respostas fica evidente a noção de isolamento dos povos africanos e sua descendência, como não pertencente aos grupos sociais que contribuíram para a formação social do Brasil. Destaca-se ainda a citação à necessidade de que se estude os grupos étnicos não-negros ou povos originários como integrantes da sociedade brasileira, partindo de uma ideia de igualdade universal que torna perceptível o desconhecimento e a ignorância em relação às temáticas étnico-raciais.

Ilustram o conhecimento superficial sobre a legislação em EREER as seguintes respostas: *“Ela torna obrigatório o Estudo da cultura Afro brasileira, se queremos uma sociedade consciente de sua história e anti racista, devemos cobrar que se cumpra essa lei na escola”* e:

A lei é apenas um grão de areia diante do tamanho da reparação histórica que se precisa atingir, infelizmente a lei não é cumprida na escola, é preciso muita formação de professores e disposição para colocar em prática o que ela nos orienta. (Resposta nº 8 do formulário).

A diversidade cultural deve fazer parte da base curricular de todas as instituições de ensino, não apenas como propostas de projetos mas sim como reconhecimento de nossa formação histórica cultural. E ser tratada de maneira natural como nossas raízes de descendência negra, indígenas e étnicas! (Resposta nº 11 do formulário).

As respostas aqui observadas indicam o conhecimento dos/as respondentes do teor da lei, porém apresentam limites na profundidade teórica de sua compreensão. É necessário observar como alguns respondentes concebem a reflexão sobre questões raciais desde uma perspectiva opinativa, mobilizando, assim, valores subjetivos e deslocando a capacidade crítica do âmbito estrutural para dimensões de personalidade. Nesta categoria de resposta, também verificou-se a recorrência às noções do direito universal e o distanciamento epistemológico que confere um olhar de estranhamento sobre o contributo da história e cultura africana e afro-brasileira para a prática pedagógica. Por fim, percebeu-se uma leitura que naturaliza as relações raciais, deixando de considerar o fato de que estas mesmas relações são construções histórico-sociais.

As respostas a seguir demonstram conhecimento sobre a legislação e sua implementação, bem como maior apropriação do arcabouço teórico que abrange a EREER:

A lei foi elaborado com o objetivo das escolas trabalharem a História e cultura Afro-Brasileira e Africana, trazendo assim todas as contribuições do povo negro para a construção do Brasil, bem como a história da África de forma autentica, desconstruindo os aspectos negativos que muitos professores ensinam para seus alunos, ou nem ensinam. Para além disso, trabalhar questões como o racismo estrutural, a importância das cotas raciais, as contribuições do Movimento Negro do Brasil para a igualdade

racial, e a desconstrução da imagem negativa do povo negro que por muitos anos foi disseminada pela branquitude, como forma de manter seus privilégios, comunidades quilombolas. No entanto, a lei não é cumprida pelas escolas, pois há professores que a ignoram, outros tentam trabalhar alguns aspectos no dia da Consciência Negra, em alguns casos de forma equivocada (falando absurdos). Outro ponto que deveria ser discutido é a inserção em todas as disciplinas, pois na maioria das vezes ficam apenas os professores das Ciências Humanas discutindo o tema enquanto outros professores se eximem da responsabilidade. (Resposta nº 15 do formulário).

Trata-se de uma Lei extremamente necessária, produto da luta do Movimento Negro do Brasil, da luta de outros segmentos sociais engajados na causa. Infelizmente é preciso uma Lei para que gestores e educadores comecem a pensar, refletir e agir, na busca do reconhecimento do outro. O grande problema da Lei, dezenove anos após sua promulgação, ainda é o da sua “devida” implantação, por parte das escolas. Vemos, projetos, ações isoladas e, fortemente executados, no mês de novembro. Isso ajuda? Sim, e muito, mas não é o que a Lei orienta. É preciso trabalhar a cultura africana e a indígena nas salas de aula, especialmente nas áreas de artes e literatura da cultura brasileira. Isso não significa que outras áreas não tenham, que fazê-lo. Eu, por exemplo, ministro Filosofia no Instituto (IFSul), e trabalho essas questões, por acreditar que a Educação, a informação e a aquisição do conhecimento, são os meios pelos quais podemos alcançar êxito nas Relações Étnicas Raciais. Assim, aos poucos vamos preenchendo as lacunas abertas pelo racismo estrutural e institucional da sociedade brasileira. (Resposta nº16 do formulário).

A 10.639/03 é uma lei federal que obriga as instituições de ensino a trabalharem em seus currículos a história e cultura afro-brasileira, de forma a reconhecer a contribuição histórica do povo negro na formação do país, ocultada da escola até então. A lei visa combater o racismo estrutural no qual nossa sociedade foi edificada. No entanto, ela não é cumprida. Não há fiscalização. Quem não cumpre não está sendo responsabilizado, reforçando assim, que o racismo está posto nas ações e omissões do Estado brasileiro. (Resposta nº 17 do formulário).

Conforme as citações acima, conhecer a legislação vigente sobre ERER significa compreender o sentido da lei, quais suas implicações e os impactos que pode causar no processo didático-pedagógico e nas relações entre a escola e a comunidade, ou seja, a relevância do papel do currículo como estímulo à promoção da igualdade racial. A compreensão da lei, conforme expõem os/as respondentes:

- a) Refere-se a incluir recursos educacionais que positivem a identidade do povo negro. Con-
ceber as relações étnico-raciais em sua completude, ou seja, o papel dos diferentes grupos
étnicos na construção social do Brasil que se traduz pelas assimetrias entre estes segmentos.
- b) O reconhecimento do ativismo do movimento negro em prol da diminuição da desigual-
dade racial.
- c) O conceito de racismo estrutural permeia as respostas que demonstram o conhecimento
acerca da legislação. E é justamente este conceito que embasa o pensamento sobre a desi-
gualdade racial e aduz as condições necessárias à produção de uma educação antirracista.

A mesma questão buscou compreender a maneira como a escola concebe a execução de ERER, para tanto obteve-se as seguintes respostas:

A abordagem da lei fica restrita aos planejamentos dos (as) professores (as) da área de Ciências Humanas, porém enquanto coordenação pedagógica vejo a necessidade de expandir a discussão com o objetivo de efetivar uma educação antirracista.

A escola como um todo considera de fundamental importância o cumprimento e execução dessa Lei, a qual, sempre que possível, é abordada de alguma forma.

A “escola” compreende que é de suma importância o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, principalmente nos dias atuais em que é perceptível o desconhecimento sobre a cultura desses povos e a importância em que tiveram e tem para o desenvolvimento do país.

Como evidência inicial, percebe-se a supervalorização da escola como ente sempre disposto à execução da ERER. No entanto, nenhuma das respostas indica os procedimentos, mecanismos e instrumentos utilizados para o cumprimento da lei. Deslocar a responsabilidade sobre a efetivação da ERER para o plano da ação docente é esvaziar o sentido da lei. A implementação da lei depende de ações no âmbito político institucional que sejam determinadas pelas secretarias de educação, obedecendo a previsão legal, as áreas de gestão pedagógica vinculadas a estes setores têm o compromisso de orientar e oferecer as condições necessárias à execução da lei nas escolas. Prevendo as etapas já definidas nas DCN^{XVIII} para ERER, deve-se ter mecanismos para implementação, fiscalização, avaliação periódica, a fim de produzir as condições adequadas para o cumprimento efetivo da legislação

Satisfeitas as condições elencadas, será possível perceber que as ações avancem do plano individual para a responsabilidade institucional. Logo, a escola é o lócus de execução da política pública, sendo assim a ERER deve estar presente no planejamento pedagógico coletivo, implementado a partir da gestão escolar.

A segunda questão direcionada às escolas foi “Quais são as possibilidades e os limites, na escola, para o cumprimento da lei 10.639/03?”. A partir da qual, objetivava-se verificar a avaliação da política de ERER institucional, através dos planejamentos coletivos, bem como as dificuldades para executá-los.

Como dito anteriormente, as discussões ficam em torno do espaço da sala de aula, mas a ideia é que a lei seja abordada no cotidiano através da prática do respeito e reconhecimento da nossa História.

A escola conta com o projeto do NEABI, o qual faz um trabalho excelente sentido de divulgar e acolher a cultura Afro-Brasileira. A equipe diretiva também trabalha com os professores, para que estejam a par do conteúdo dessa Lei e a importância do seu cumprimento.

Muitos professores e a equipe diretiva estão engajados em desenvolver um projeto

XVIII Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em 02 de maio de 2024.

sobre a história do negro e o antirracismo na escola de maneira contínua. O maior desafio é o professor ter um maior conhecimento sobre a real história do negro, visto que muitas vezes quando se fala do negro em revistas, vídeos, jornais ele nem aparece.

Questão 2 – Como a atividade desenvolvida pelo projeto contribui para as ações pedagógicas futuras, na sua área de atuação?

A questão número dois tinha como objetivo verificar quais contribuições as atividades do projeto trouxeram às/aos docentes participantes, dentro de suas áreas de atuação. Orientada pelos princípios definidos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a referida questão busca inferir o quanto os docentes participantes nas atividades do projeto apreendem os aspectos fundamentais para a execução de ERER em prática cotidiana. Para a análise em questão, foi desenvolvida uma matriz de categorias que buscaram abarcar a interpretação dos sujeitos sobre a reflexão proposta.

Para a aferição dos dados existentes, fundamentou-se a análise em duas categorias, a primeira delas refere-se à menção de conteúdos e metodologias para o tratamento de questões raciais em sala de aula. Posteriormente avaliou-se a compreensão da ERER como instrumento de combate ao racismo. A tabela seguir apresenta a forma como os/as interlocutores demonstram suas percepções:

Categorias	Resposta afirmativa	Resposta negativa
Menciona conteúdo específico da área	2	17
Menciona metodologias específicas de sua área	6	13
Compreende ERER como instrumento de combate ao racismo ^{XIX}	9	10

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Os dados apresentados sugerem a fragilidade de compreensão sobre estatuto didático-pedagógico da ERER, revelando a ausência de aprofundamento quanto ao planejamento e a execução da ERER nas áreas de conhecimento específicas que estruturam a educação básica conforme a previsão da LDB.

Foi solicitado aos/as respondentes que indicassem quais as suas formações. Tinha-se como expectativa a possibilidade de apontamentos quanto à apropriação de conteúdos relativos à ERER no processo de formação inicial, no entanto, conforme demonstra-se a seguir, não foi possível verificar a relação existente entre formação inicial e educação antirracista.

Na pergunta sobre o Perfil de formação das respondentes obtivemos as seguintes respostas: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Licenciatura em Geografia, Língua Portuguesa e Literatura,

XIX É importante salientar que em relação à compreensão da ERER como instrumento de combate ao racismo, este dado foi processado a partir das inferências observadas pela/o autor/a considerando uma análise interpretativa das respostas, sendo assim, essa informação não proposta objetivamente no formulário.

Auxiliar de Biblioteca, Filosofia, Pedagogia, Magistério/ licenciatura em Química, Mestranda em Educação – PPGEDU/FURG, Cientista Social, Especialista em AEE, Orientação e Gestão em Educação, EREER– UFRGS, Mestranda em Educação – FAE, Educação Física, Licenciatura matemática e Magistério.

A terceira questão direcionada às escolas foi “Como a atividade desenvolvida pelo projeto contribui para as ações pedagógicas futuras, na escola?”

Primeiramente, a abertura de um diálogo sobre um tema muito importante com vistas a dar continuidade através de novos projetos/atividades com o objetivo de formação aos estudantes.

Sem dúvida a contribuição que fica é de extrema importância. Os professores estão motivados a abordar o tema em suas atividades em sala de aula e escutar e compartilhar relatos e posicionamentos dos alunos quanto a ele. A direção e coordenação se comprometem a continuar a abordagem do tema no cotidiano da escola, trazendo novas informações e palestras e pensando na execução de novos projetos.

Ajudou de forma significativa para o desenvolvimento das próximas atividades, os professores e alunos tiveram um maior conhecimento do tema e certamente terão uma maior sensibilidade ao abordar o assunto. Além de dar continuidade ao assunto neste mês de novembro, pretendemos desenvolver o tema de forma mais eficaz durante todo o próximo ano.

Há uma série de determinações nas diretrizes que estabelecem as responsabilidades dos diversos entes envolvidos desde os segmentos de gestão educacional, dos sistemas de ensino públicos e privado, no que tange às atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento, registro, avaliação e fiscalização em cada uma das unidades escolares, nas diferentes redes de ensino.

No entanto, dados os relatos colhidos durante as atividades desenvolvidas, ficam evidentes as muitas lacunas entre as proposições legais e experiência prática para a efetivação da EREER.

Percepção dos problemas e quais encaminhamentos

Um limite recorrente refere-se à percepção do racismo como um problema distante da realidade escolar e individual. Durante a análise das respostas fica evidente que a lógica de tratamento universalista orienta a forma como as/os respondentes compreendem o processo educacional. Essa ideia decorre de uma linha de pensamento, que ainda vive na sociedade brasileira, sustentada pela ideologia da “Democracia Racial”^{XX}. Esse constructo ideológico tem alimentado as formas de alienação e distorção sobre a complexidade das relações raciais na sociedade brasileira.

Outra evidencia significativa refere-se ao processo de “congelamento” histórico a que estão submetidas as crianças e adolescentes negras e negros, no cerne a dinâmica escolar. A visão estereotipada

XX O debate sobre a ideia de “Democracia racial” possui ampla abordagem no campo das Ciências Humanas. Cabe salientar que é uma noção que se incorporou ao imaginário social brasileiro, ao ponto de ocupar manifestações de senso comum a seu respeito. Desta forma, compreende-se que a ideologia da “Democracia racial” permeia as leituras de mundo de parcela importante da sociedade brasileira, o que redundará em incapacidade de reconhecimento dos efeitos do racismo nas dinâmicas sociais cotidianas.

condiciona estes sujeitos a um pertencimento folclorizado, no qual estas crianças e jovens são concebidos única e exclusivamente sob a ótica da pobreza, carência e falta de perspectivas.

Nos cabe também pensar sobre a formação de professores e a ausência de referências epistemológicas apresentadas durante o processo educacional. Docentes que não tiveram acesso a debates e reflexões sobre questões raciais, também não terão disposição para o tratamento destes temas no exercício de seu fazer pedagógico.

Para efeito de análise é necessário refletir sobre o direcionamento dado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a efetivação da ERER. Cabe observar que há um conjunto de determinações que se impõe ao processo didático-pedagógico para o cumprimento da legislação. Não obstante, muitos são os argumentos apresentados pelas gestões para o não-cumprimento da lei. Contudo, decorridos 21 anos de sua sanção, o que se percebe é a ausência de comprometimento institucional para que a educação das relações étnico-raciais seja concretizada em sua plenitude, o que coloca as escolas e as gestões públicas na condição de descumprimento das providências previstas nas diretrizes. Esse desacordo gera carência de resultados efetivos, bem como, impede que para além da obrigatoriedade do cumprimento da lei, verifique-se o acesso irrestrito às contribuições de africanos e seus descendentes à construção do Brasil, como sociedade multirracial.

Considerações finais

O projeto ERER Quilombola é o resultado de uma inquietação cidadã com o não tratamento da ERER de forma comprometida com o efetivo exercício da educação emancipadora. Conforme previsto em todos os dispositivos legais, o objetivo da educação brasileira é educar para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, a experiência da coordenação do projeto na atuação docente despertou desejo por fazer cumprir o instituído. Desta forma, à medida que as atividades foram desenvolvidas, a demanda tornou-se muito maior do que a capacidade dos responsáveis de implementar a proposta. Daí surge uma evidência importante, passados 21 anos de sanção da lei 10.639/03 percebe-se a completa ausência de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais (as bases legais, os conceitos, as metodologias e os conteúdos), isso é perceptível nas instituições que receberam o projeto, baseada nas respostas aos questionários de avaliação das atividades. Por outro lado, a demanda das escolas pela contribuição do projeto indica que não há um planejamento de produção política institucional, no nível da gestão municipal, que dê conta de subsidiar as instituições escolares no sentido da implementação efetiva da ERER.

Outrossim, resta demonstrada a fragilidade na formação inicial dos/as professores/as, uma vez que, a partir da análise dos dados coletados, percebeu-se a ausência de referenciais teóricos, empíricos e metodológicos relacionados à temática étnico-racial. E, aqui, cabe uma breve digressão, mesmo após duas décadas de existência institucional da lei 10.639/03, as universidades e, especificamente, os cursos de formação de professores demonstram não contemplar o tratamento da educação das relações étnico-raciais como instrumento fundante de sua estrutura curricular.

Por fim, nos cabe afirmar que a execução da ERER requer um compromisso de transformação,

de mudança em relação as visões de mundo, concepções epistemológicas e leitura da realidade social. A ERER está para além da dimensão conteudista ou disciplinar. Enquanto instrumento pedagógico, ERER refere-se ao respeito à vida e à dignidade humana para grupos que, historicamente, são vítimas de todas as formas de violência engendradas pelo racismo vigente na sociedade brasileira.

Referências:

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

BANDEIRA, Charlene da Costa; FARIAS, Bruna Rosa. **Do Quilombo eu vim**: a criação de uma psicoQUILOMBOlogia como estratégia de aquilombamento e (re)existência de estudantes quilombolas. In: GOMES, R.C.M.; SILVA, E.R.; FARIA, J. O que pode a psicologia em tempos de pandemia de Covid-19. Bauru: Gradus Editora, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREDRICKSON, George M. **Uma história comparada do racismo**: reflexões gerais. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e modernidade**. Lisboa: Bertrand Editora, 1995, pp. 44-55.

LANDSON-BILLINGS, Gloria. **Discursos racializados e epistemologias étnicas**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PEREIRA, André Luis. **Mecanismos de Promoção da Igualdade Racial em nível local**: uma análise do processo de implementação das políticas de promoção da igualdade racial em Porto Alegre (2004-2014). Tese (Doutorado em Sociologia) PPGS/UFRGS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/155997>

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

TOURAINE, Alain. **Racismo hoje**. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e modernidade**. Lisboa: Bertrand Editora, 1995, pp. 25-43.

WIEVIORKA, Michel. **Racismo e modernidade** (introdução). Lisboa: Bertrand Editora, 1995, pp. 09-22.

Recebido em: 05 de junho de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Território: constituinte de um povo

Discurso de-sobre professores e estudantes indígenas em Santa Catarina: um percurso de pesquisa

Discourse of - about teachers and indigenous students in Santa Catarina: a research route

Marieli Zanotto
Laura Hanauer
Angela Derlise Stübe

Resumo: Neste artigo, apresentamos um gesto de leitura de pesquisas integrantes do projeto guarda-chuva *Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores*, objetivando interpretar regularidades discursivas e imaginários em diferentes materialidades discursivas mobilizadas nos subprojetos. Retomamos os estudos e analisamos, por meio de paráfrase discursiva, a repetição e a estabilização de sentidos, dentre as quais destacamos o silenciamento do sujeito indígena. Com este estudo, pretendemos contribuir com gestos de interpretação - que são também modos de intervenção - de *corpora* que considerem as vozes e as múltiplas formas de existência do sujeito indígena

Palavras-chave: Indígena; Discurso sobre; Discurso de; Imaginário; Silenciamento.

Abstract: In this article, we present a gesture of reading research that is part of the umbrella project Being-between-languages-cultures: language, identity and teacher training, aiming to interpret discursive and imaginary regularities in different discursive materialities mobilized in the subprojects. We retake the studies and analyze, through discursive paraphrase, the repetition and stabilization of senses, among which we highlight the silencing of the indigenous subject. With this study, we intend to contribute with gestures of interpretation - which are also modes of intervention - of corpora that consider the voices and the multiple forms of existence of the indigenous subject.

Keywords: Indigenous; Discourse about; Discourse of; Imaginary; Silencing.

Introdução

Temas de estudo que envolvam povos originários na região sul têm sido foco de investigação, problematização e ensino na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) desde a sua criação, em 2010, como, por exemplo, na disciplina do Domínio Comum História da Fronteira Sul. No espaço da Graduação e da Pós-graduação, o Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos e do Curso de Letras, abriga projetos de pesquisa que se dedicam à análise e ao estudo de representações de e sobre sujeitos indígenas e suas línguas. O projeto de pesquisa *Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores* (2018 - em

andamento), que desenvolvemos atualmente, desdobra-se em subprojetos, que resultam em dissertações, trabalhos de conclusão de curso, publicações de artigos, capítulos de livros e apresentações em eventos.

As pesquisas vinculadas ao projeto – já concluídas – analisaram diferentes materialidades discursivas. O foco desses estudos consistiu em interpretar representações de e sobre língua(s) de alunos e de professores em diferentes níveis de ensino, na região de abrangência da UFFS, campus de Chapecó/SC, para, então, discutir consequências ao ensino-aprendizagem e à formação de professores. Buscando analisar tais representações, já fizeram parte dos arquivos das pesquisas documentos locais, estaduais e nacionais que produzem políticas linguísticas; discursos da mídia; instrumentos linguísticos e redações de sujeitos indígenas.

As pesquisas realizadas no projeto guarda-chuva apresentam importantes contribuições teóricas e analíticas, pois objetivam a análise de sentidos, representações e imaginários sobre os sujeitos e as línguas, o que, por sua vez, é importante para compreender a constituição de discursos. Além disso, possibilitam interpretar como representações e imaginários afetam a constituição linguística e identitária de sujeitos indígenas inscritos no espaço entre-línguas-culturas e como o contato entre grupos multiculturais produz marcas na constituição identitária desses sujeitos. Isso tem consequências para o processo de ensino e de aprendizagem de língua(s) e de formação de professores.

Diante do exposto, temos por objetivo, neste texto, (re)visitar os resultados das pesquisas que integraram o projeto *Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores* publicados até o presente momento, buscando interpretar regularidades de representações e de imaginários nas diferentes materialidades discursivas analisadas. Nas pesquisas, analisamos diferentes materialidades, sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso francesa (doravante AD), de filiação pecheutiana, tomando a linguagem como não transparente (Orlandi, 2010) e em sua relação com a história, a sociedade e a ideologia (Mariani, 1996). Os estudos nos possibilitaram compreender o funcionamento do discurso e o modo como os discursos constituem representações sobre os sujeitos e sobre suas línguas, ou seja, compreender, por meio da materialidade linguística, os modos de determinação histórica dos processos de produção de sentidos a partir das relações que a linguagem estabelece com a exterioridade.

Sobre o percurso

No projeto “Ser-estar-entre-línguas: língua, identidade e formação de professores” articulamos projetos de pesquisa interinstitucionais, pesquisas de iniciação científica, de mestrado e de doutorado. Temos como objetivo geral analisar representações de língua(s) que emergem em *corpora* vinculados (direta ou indiretamente) a diferentes níveis de ensino na região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus de Chapecó/SC para, então, discutir consequências ao ensino-aprendizagem e à formação de professores.

Nosso foco consiste em analisar traços de identificação que permitam compreender como os sujeitos se constituem na e pela linguagem, dado o constante ser-estar entre línguas-culturas, relação com o outro, ou seja, com os diversos grupos de identitários que habitam o espaço escolar. Como delimitação da população-alvo, estabelecemos como recorte, trabalhar com grupos considerados minoritários e que,

marcadamente, apresentam uma relação entre-línguas-culturas, tais como: imigrantes e seus descendentes, refugiados, indígenas. Metodologicamente, cada uma das etapas e públicos-alvo deste projeto, pode ser desenvolvido por projetos integrados específicos.

Na coleta dos *corpora*, trabalhamos com duas naturezas de arquivos: 1) discurso sobre a(s) língua(s) e sobre o sujeito, coletados por meio de levantamento documental sobre políticas linguísticas instituídas; documentos que regem a educação no país, tais como Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC, projetos pedagógicos; textos veiculados por diferentes mídias, tais como jornais (impressos e televisivos), mídias virtuais. O objetivo dessa coleta de documentos de arquivo - do discurso sobre - é compreender como produzem efeitos no imaginário sobre as línguas e sobre os sujeitos; 2) discurso do sujeito sobre a(s) língua(s), coletados por meio de questionário semi-estruturado; de entrevista oral, gravada em áudio; de textos diversos gêneros produzidos pelos participantes da pesquisa.

Neste artigo, mobilizamos oito desses subprojetos, que foram desenvolvidos entre 2017 e 2024. Destes, seis analisam diferentes *corpora* que tomam o **discurso sobre** o sujeito indígena como objeto de análise. Outros dois, analisam o **discurso de** sujeitos indígenas sobre a sua relação com as línguas de seu povo e com a língua portuguesa, analisando narrativas de indígenas produzidas em redações do PIN - Programa de Ingresso e Permanência dos Povos Indígenas, da UFFS.

Os “discursos sobre” produzem memória e inscrevem os enunciados em redes de filiação de sentidos, portanto possuem papel crucial na institucionalização dos sentidos. Atuam dessa forma, pois produzem efeito de linearidade e homogeneidade da memória, uma vez que eles organizam, disciplinam a memória e a reduzem (Orlandi, 1990; Mariani, 1996). Além disso, segundo Venturini (2009), podem ser considerados discursos doutrinários, pois impõem uma realidade aos sujeitos, são discursos intermediários, situam-se entre um discurso de (discurso origem) e o interlocutor, desse modo acabam representando lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento.

Entendemos o “discurso de” como as narrativas produzidas pelo sujeito, coletadas por diferentes *corpora*. Por meio da narrativa de sua história, possibilitamos que os sujeitos encontrem espaço para se dizer, o que permite um “outro sentido sobre o vivido e um passo a mais em direção a um certo saber sobre si” (Eckert-Hoff, 2004, p. 177). A reflexão sobre o discurso dos alunos e dos professores a respeito da noção de língua(s) nos possibilita abordar as narrativas dos sujeitos implicados no espaço pedagógico, considerando a subjetividade nelas presente. Portanto, permite-nos promover um deslocamento na discussão acerca dos processos que envolvem constituição linguística e constituição identitária, concebendo o discurso do enunciador “como espaço do devir” (Coracini, 2003, p.14), do vir-a-ser, do resignificar-se.

Neste texto, fazemos um jogo com a grafia discurso “de-sobre”, pois compreendemos que o hífen funciona como traço de união: em vez de sobrepor os aspectos, junta-os, funde-os; une e separa ao mesmo tempo. Os discursos “de-sobre” são, portanto, “um e outro” simultaneamente. O hífen tem, portanto, papel simbólico que, além de ligar duas palavras ou ideias, atua como elemento que conecta e funde diferentes perspectivas, criando um espaço em que ambas coexistem, sem que sejam completamente absorvidas uma pela outra. Para Derrida (2001, p. 24), “o silêncio deste traço de união não pacifica nem

acalma nada, nenhum tormento, nenhuma tortura. Nunca fará calar sua memória”. Essa junção provoca uma tensão contínua, uma presença que resiste ao esquecimento ou à estabilidade, ou seja, esse “traço de união” impede o apagamento ou a simplificação das complexidades envolvidas em cada um dos aspectos.

No texto, revisitamos essas pesquisas que trabalham o discurso de-sobre o sujeito indígena para compreender regularidades e interpretar como essas discursividades se afetam e se transformam.

Apresentamos abaixo um quadro com informações das pesquisas aqui mobilizadas:

Título da pesquisa	Autor	Vínculo	Ano	Corpus
Discurso sobre				
Redes de memória e desliza-mentos de sentidos	Marisa Zam-boni Pierezan	Dissertação	2017	Parecer CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 e pela Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999
Ser-estar-entre-línguas-culturas: políticas linguísticas e educação de estudantes indígenas em Chapecó/SC	Gabriele de Aguiar	Iniciação científica	2017	Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014
Sentidos sobre indígenas em livro didático de língua portuguesa	Estela Aparecida Damião	Trabalho de Conclusão de Curso	2017	Livros didáticos
Ser-estar-entre-línguas-culturas: políticas linguísticas e educação de estudantes indígenas em Chapecó/SC	Gabriele de Aguiar	Iniciação científica	2017	Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014
Sujeito, língua, mídia: discursos sobre o indígena e formação de professores	Marieli Zanon	Iniciação científica	2019	Jornais
Sentidos sobre o indígena: produção de sentidos em dicionários de língua portuguesa	Marieli Zanon	Trabalho de Conclusão de Curso	2021	Dicionários online
Dicionários online e sentidos em circulação sobre o sujeito indígena	Marieli Zanon	Dissertação	2022	Dicionários online
Discurso de				

Índio já sofre por ser índio: língua e identidade em redações de indígenas	Gabriele de Aguiar	Trabalho de Conclusão de Curso	2017	Redações PIN
Representações de língua(s) no espaço entre-línguas-culturas: marcas discursivas em narrativas de indígenas	Gabriele de Aguiar	Dissertação	2020	Redações PIN

Duas pesquisas se dedicaram à análise de redações de sujeitos indígenas participantes do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), da UFFS, inscrevendo-se no que denominamos discurso do sujeito. Outras seis, analisaram discursos sobre o sujeito em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014; o Parecer CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 e a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Uma pesquisa analisou livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, adotados por uma escola que tem um número significativo de alunos indígenas matriculados. Outra, analisou discursos sobre o indígena em textos veiculados por jornais de grande tiragem na região de Chapecó/SC. A pesquisa mais recente, estudou sentidos sobre o verbete ‘indígena’ em dicionários online de Língua Portuguesa.

A fim de atender aos objetivos deste artigo, faremos uma breve retomada das pesquisas e trabalhos que constituíram o projeto *Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores*, mobilizando imaginários, sentidos e representações interpretados em cada uma das materialidades analisadas. Nos tópicos seguintes, buscamos rastrear, no discurso de-sobre o indígena, o jogo da heterogeneidade por detrás da aparente homogeneidade que escapa no dizer, em função da porosidade da língua.

3. Discurso sobre

Os ‘discursos sobre’ são formas de institucionalizar sentidos, de organizar diferentes vozes. A exemplo de Mariani (2004), na leitura dos documentos que compõem o discurso sobre o indígena, os textos “foram lidos não como documentos históricos que conteriam fatos ou verdades históricas, mas sim como práticas discursivas que foram constituídas pelos domínios de pensamento da época e que, ao mesmo tempo, contribuíram para a formação e a transformação destes mesmos domínios de pensamento” (p.68). Estudar o funcionamento dos ‘discursos sobre’ e discutir se eles produzem ou não efeitos nos dizeres do enunciador é um dos nossos objetivos neste tópico.

Para isso, valemo-nos, na constituição do corpus, de diferentes materialidades, como documentos oficiais, mídia e dicionários.

3.1 Sobre os indígenas e suas línguas nos documentos oficiais

Partimos da concepção de que o **discurso oficial** se refere aos discursos que são institucionalizados e legitimados por estruturas de poder, como o Estado, a mídia e outras instituições sociais. Esses discursos têm a capacidade de definir e reproduzir normas, valores e conhecimentos que são aceitos como verdadeiros e universais. Esses discursos não são neutros, mas estão sempre alinhados com interesses de poder e são instrumentos de controle social. No discurso oficial, a ideologia se materializada e é disseminada.

O projeto contou com duas pesquisas que se dedicaram à análise de documentos oficiais. A dissertação de mestrado intitulada *Imaginário na constituição do discurso: sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais*, analisou o Parecer CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 e a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, visando compreender efeitos de sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais, para, assim, interpretar e discutir que imaginário sobre o sujeito indígena é produzido em documentos oficiais e como ele impacta as políticas públicas voltadas para a educação indígena.

Já o projeto de iniciação científica, intitulado *Ser-estar-entre-línguas-culturas: políticas linguísticas e educação de estudantes indígenas em Chapecó/SC*, trabalhou com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014, com o objetivo de analisar representações de língua(s) que emergem nesses documentos, que instauram políticas linguísticas relativas às línguas indígenas em escolas públicas da região de abrangência da UFFS-Chapecó/SC para, então, discutir consequências ao ensino.

No que diz respeito ao Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução CEB nº 3/1999, Pierezan e Stübe (2022, p. 112) afirmam que “o discurso oficial do Estado sobre o sujeito indígena, procura interpretar e organizar o discurso de, no intento (ilusório) de produzir um novo imaginário sobre o sujeito indígena oposto ao imaginário do passado”. Além disso, os documentos oficiais são considerados discursos de autoridade, portanto assumem uma posição-sujeito de porta-voz da verdade, assim “o discurso oficial visa legitimar os efeitos de sentido do que é o sujeito indígena, mais do que isso, de como ele deve ser no atual contexto” (Pierezan; Stübe, 2022, p. 119-120).

Ao analisar o funcionamento discursivo desses documentos, observamos como regularidade que o discurso do Estado, na tentativa de atualizar a imagem do sujeito indígena com um discurso sobre ele, o faz se utilizando do discurso de (memória), com o propósito de produzir um imaginário atual e moderno de sujeito indígena, oposto ao do passado. No entanto, por meio da polissemia e da paráfrase, retoma já ditos e recupera traços do passado, produzindo sentidos e imaginários que remetem ao passado, ao estabilizar e cristalizar uma imagem colonialista do indígena (Pierezan; Stübe, 2022).

Identificamos, portanto, que no discurso oficial do Estado - Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e Resolução CEB nº 3/1999 -, há um entrelaçamento entre passado e presente que acaba por construir um imaginário ficcional do presente. Com isso, por serem documentos que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, a escola acaba silenciando a história do sujeito indígena ou a direciona apenas para o aspecto cultural e não histórico-político. Desse modo, mesmo visando um outro

imaginário sobre o sujeito indígena, os documentos oficiais produzem um retorno aos mesmos espaços do dizer, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado (Orlandi, 2010).

No que tange a pesquisa sobre a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e a PCSC de 2014, compreendemos que esses documentos produzem políticas linguísticas que afetam a relação dos alunos indígenas com as línguas com as quais eles convivem. Diante disso, a escola funciona como espaço de legitimação da língua nacional, provocando, assim, um processo de imbricamento entre a língua materna do indígena e a língua adicional (língua portuguesa), o que contribui para um rompimento com a língua materna. Esse imbricamento entre línguas produz efeitos na constituição linguística e identitária dos sujeitos indígenas, que sofrem um silenciamento da sua língua-materna, daí a importância das políticas linguísticas.

Como regularidade, observamos que a questão territorial se constitui num ponto central aliado ao silenciamento dos indígenas e suas línguas. Para Stübe e Aguiar (2019), com base nesses documentos, ser indígena é ter como referência primordial a relação com a terra. Já o silenciamento do indígena pode ser identificado pela presença do Estado na posição discursiva de dominador. Assim sendo, o indígena - silenciado e na posição de dominado - vê as línguas indígenas serem consideradas como atrasadas no processo de “civilização”, e a imposição da língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Stübe e Aguiar (2019) destacam que, apesar dos documentos pretenderem garantir ao indígena o direito à manifestação cultural e o uso de sua(s) língua(s) materna(s), é a voz do branco que impera sobre a voz do indígena, é ele quem fala do e pelo indígena. Além disso, ao declarar que busca compor o processo civilizatório nacional, rotula o indígena como o não-civilizado e o não-indígena como civilizado.

3.2 Sobre o indígena nos livros didáticos

Dentro do projeto *Ser-estar-entre-línguas-culturas: narrativas de estudantes indígenas na educação básica em Chapecó*, foi produzido um trabalho de conclusão de curso intitulado *Sentidos sobre o indígena em livro didático de Língua Portuguesa*, defendido em 2017 e que resultou em um capítulo no livro *Análise do discurso e materiais de ensino*, publicado em 2020. Nele, procuramos analisar sentidos produzidos em três livros didáticos utilizados nos três anos do Ensino Médio, em uma escola estadual de Chapecó - SC que possui um número significativo de estudantes indígenas. Partimos da hipótese de que haveria um silenciamento do-sobre os indígenas nesse suporte.

Construímos um *corpus* que ajuda a interpretar como e de que formas os indígenas são significados nos livros didáticos analisados. Isso possibilitou que analisasse os silenciamentos que permeiam essas representações. Dessa maneira, a autora explica que a busca por sequências discursivas se deu primeiramente por termos e imagens vinculados aos povos indígenas. Contudo, só foram encontradas textualidades que remetem ao indígena em capítulos focados na literatura brasileira, o que possibilitou perceber como essa representação estava centrada no indígena como um sujeito do passado, que não faz parte do presente.

Essa regularidade em relação à representação dos indígenas ancorada na literatura, é criticada

pelas pesquisadoras, pois o discurso dominante no material analisado é o que provoca o sentido de que toda a diversidade étnica indígena é parte do passado, e não do presente (Damião; Stübe, 2020). Isso se dá porque, ao representar o indígena somente por meio da literatura, a tendência é que ele apareça ou como um selvagem, como parte do passado, ou como um ser idealizado, afastado da realidade. Não existem, portanto, ao longo dos livros didáticos analisados, representações sobre o indígena no presente, que permitam perceber como esses povos não existem isolados no tempo, presos ao século XVI, mas que eles permanecem existindo nos dias atuais. Para a autora, “ao não abordar o indígena como um personagem atual, há traços de uma política do silêncio” (Damião; Stübe, 2020, p. 42), sendo perceptível como nos livros analisados esse silenciamento se dá por meio da língua, da cultura e da própria existência desses sujeitos, ao se isentar de representar qualquer aspecto fora da literatura.

As dispersões são poucas, mas existem, como em um livro didático que traz um trecho de uma obra de Darcy Ribeiro, no qual o pesquisador discorre sobre os indígenas; há também um trecho de uma canção de Renato Russo, que aborda a cultura indígena. Essas duas textualidades proporcionam um deslocamento, ao abordar a aculturação dos povos indígenas e ao criticar a sua representação ao longo da história. Contudo, a presença desses textos também traz uma problemática, pois percebe-se que “Mesmo quando se traz o “indígena atual” ele não fala, é falado” (Damião; Stübe, 2020, p. 49), não havendo espaço para que os povos indígenas existam nesses livros didáticos, sem ser por meio da voz e do imaginário do outro.

Damião e Stübe (2020) concluem que, apesar desses deslocamentos citados acima existirem nas obras, os quais criticam a representação que se faz sobre os povos indígenas, a regularidade nos livros didáticos é silenciar esse sujeito na atualidade. Nesse sentido, existe a predominância de sentidos que levam ao apagamento desses sujeitos nesses livros, o que é preocupante, pois como eles são materiais que possuem uma presença marcante no cotidiano escolar, sendo inclusive a porta de entrada dos estudantes em relação a vários assuntos, esse silenciamento sobre os povos indígenas acaba se tornando perigoso e danoso, ao construir imaginários para os alunos que, se não forem contestados, permanecerão como verdades.

3.3 Sobre o indígena na mídia

No projeto de iniciação científica *Sujeito, língua e mídia: discursos sobre o indígena e formação de professores* tivemos por objetivo analisar representações sobre sujeitos indígenas que emergem em textos veiculados por jornais na região de Chapecó/SC para, então, identificar e compreender como se constituem imaginários (re)produzidos sobre esses sujeitos. Tomando o discurso do jornal como “discurso sobre” (Orlandi, 2008), como formas de institucionalizar sentidos, a pesquisa analisou textos veiculados pelo Jornal Diário do Iguaçu, durante o período de 10 de outubro de 2016 a 18 de agosto de 2019. Em Zanotto e Stübe (2022), compreendemos que o discurso da mídia, legitimado por sua pretensa imparcialidade, pode contribuir na institucionalização de sentidos.

Dentre as regularidades, observamos o silenciamento do sujeito indígena devido à pequena quantidade de textos que falam do/sobre o sujeito indígena e à quase ausência de discursos que partem

dele próprio; a tentativa, por parte dos indígenas, de desconstrução de certos imaginários criados sobre ele; e a delimitação do espaço geográfico dos indígenas às aldeias. Conforme Zanotto e Stübe (2022), apesar de envoltos por um imaginário pautado na objetividade e neutralidade, os discursos do jornal, como todo discurso, são afetados pela ideologia e pela história, mobilizando memória discursiva que produz efeitos de sentido na atualidade. Nas análises, concluímos que os discursos do jornal sobre o sujeito indígena contribuem para a (re)produção de imaginários sobre os povos indígenas como sujeitos que se vitimizam, excluídos da sociedade, estereotipados e que não têm voz.

Com isso, o jornal, ao institucionalizar tais sentidos, silencia outros sentidos possíveis, promovendo, assim, a interdição de alguns sentidos enquanto prioriza e estabiliza outros, que correspondem aos interesses de uma sociedade colonialista. Dessa forma, esse discurso impossibilita sentidos e, até mesmo, impossibilita que certos imaginários e preconceitos sobre esses sujeitos sejam desconstruídos (Zanotto; Stübe, 2022).

3.4 Sobre o indígena nos dicionários online

No trabalho de conclusão de curso *Imaginário sobre o indígena: produção de sentidos em dicionários de língua portuguesa*, tivemos por objetivo analisar sentidos mobilizados sobre o verbete “indígena”, a partir das definições oferecidas em dicionários online de língua portuguesa. De acordo com Zanotto e Stübe (2022), há em torno do dicionário um imaginário de um local de acúmulo de saberes e de certeza, portanto, é naturalizado que os discursos em circulação estejam sustentados em definições propostas pelos dicionários, contribuindo com a estabilização de certos sentidos. Os dicionários são tomados como os “discursos sobre”, pois entendemos que eles produzem memória e inscrevem as enunciações em redes de filiação de sentidos, possuindo um papel crucial na institucionalização dos sentidos (Orlandi, 2008).

As definições para o verbete indígena apontaram as regularidades do indígena como um sujeito do passado, o silenciamento do indígena brasileiro e o indígena como aquele que habita/vive no local de nascimento. Mazière (2007) salienta que os dicionários estão presentes nos discursos sociais, culturais e políticos de uma época ou de um ambiente, em sincronia com eles, aceitando-se que ele diz o verdadeiro sentido das palavras. Com isso, revelam-se como um material interessante para observar os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação (Nunes, 2006). Como resultados, observamos que os dicionários online produzem um constante silenciamento do sujeito indígena e, ao silenciá-los, limitam possibilidades de significação.

Sendo assim, em Zanotto e Stübe (2022), afirmamos que os dicionários estabilizam sentidos correspondentes aos interesses de uma sociedade colonialista, impossibilitando imaginários que se deseja evitar ou, até mesmo, evitando que certos imaginários sejam desconstruídos. Assim, entendemos que os imaginários que sustentam os discursos em circulação estão alicerçados sob uma retórica colonialista e retrógrada, visto que os dicionários remetem a um sujeito não pertencente à atualidade, nem aos espaços urbanos, de modo que a sua cultura é vista como essencialista, imutável e associada ao passado, (re) produzindo imaginários idealizados sobre o indígena (Zanotto; Stübe, 2022).

4. Sobre os indígenas e suas línguas nas redações do PIN

O projeto também contou com duas pesquisas que analisam sentidos mobilizados de-sobre o ser-indígena no ensino superior, em redações de sujeitos indígenas participantes do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), resultando em um trabalho de conclusão de curso e em uma dissertação de mestrado. Compreendemos essas redações como possibilidades de escritas de si, pois ao dizer, o sujeito se diz, construindo identificações para si e para o outro, o que pode indiciar aspectos pertinentes à relação entre-línguas-culturas desses sujeitos. De acordo com Stübe e Aguiar (2019, p. 111), “essas redações configuram um espaço para o sujeito indígena falar de si, da sua constituição linguística e, a partir disso, é possível interpretar identificações deste”.

Identificamos como regularidades o conflito de estar entre-línguas-culturas e, principalmente, a contra-identificação do indígena com a imagem do “índio” idealizado e o silenciamento desse sujeito por parte das instituições de ensino. Para inserir-se no espaço considerado historicamente como do outro, o indígena é afetado pela língua-cultura desse outro, produzindo um conflito entre-línguas-culturas, pois precisa calar sua língua materna para, então, conseguir transitar nesse espaço naturalizado como sendo do não-indígena.

É possível perceber esse conflito quando o próprio processo seletivo exige que a redação seja escrita em língua portuguesa, ao mesmo tempo em que exige que o candidato declare ser indígena (Stübe; Aguiar, 2019). Com isso, os resultados apontam, para além do silenciamento da língua indígena e consequentemente do sujeito, para uma ruptura em relação à língua materna do indígena e um conflito em estar entre-línguas-culturas.

Nas redações analisadas, é recorrente o sentido de que há necessidade de falar a língua portuguesa por ser uma língua útil o indígena para ocupar espaços e servir de porta de entrada para espaços de resistência, como a universidade, e de sobrevivência, como o mercado de trabalho. Já a língua indígena é representada como fundamental para a constituição identitária do indígena. No contato entre essas línguas, destacam que “a língua portuguesa, proveniente do contato com o não indígena, estaria prejudicando a manutenção da língua indígena” (Aguiar; Stübe, 2022, p. 202).

Por meio das análises, conseguimos identificar marcas que a língua portuguesa e a língua indígena constituem os sujeitos de modo tão intrínseco que não é possível afirmar que uma língua “prevalece” sobre a outra, mas sim que é uma língua e outra: “[...] uma vez barrado o acesso à língua e a escrita de um determinado outro [...] assim como à cultura que dela é inseparável, a inscrição deste limite não podia deixar de não deixar rastros.” (Derrida, 2001, p. 57).

Considerações finais

A partir da revisão dos trabalhos que fizeram parte do projeto *Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores*, até o momento, percebemos a recorrência de algumas regularidades, mesmo em diferentes materialidades discursivas.

Dentre os resultados, destacamos o silenciamento, que se dá de diferentes formas. O discurso

sobre silencia o próprio sujeito indígena, que é falado pelo outros, silenciam-se línguas e culturas indígenas, silencia-se esse sujeito na atualidade, remetendo-o sempre ao passado, ao retomar traços que correspondem a uma idealização e a uma romantização do indígena. Além disso, também silencia a sua possibilidade de ocupar qualquer espaço que não o da aldeia.

Com isso, ocorrem imposições de várias ordens do não-indígena sobre o indígena: impõe-se a língua que se deve utilizar, os hábitos e costumes que se deve ter, em quais crenças se deve acreditar, os espaços que se deve ocupar e como deve ser a sua educação. Com isso, é o outro, o não-indígena, é quem designa como deve ser o indígena e quem é indígena, (re)produzindo, assim, um estereótipo desse sujeito. De forma que, aquele que não se encaixa nessas imposições, não é indígena ou deixa de sê-lo.

Desse modo, os “discursos sobre” o sujeito indígena, nas diferentes materialidades assumidas, sustentam uma idealização e produzem um apagamento do indígena da e na atualidade. Os discursos analisados, portanto, por meio da paráfrase discursiva, repetem sentidos, possibilitando estabilização, ou seja, há sempre algo que se mantém, há um retorno aos mesmos espaços do dizer e, com isso, a produção de diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado (Orlandi, 2010).

Já o discurso do sujeito indígena busca provocar fissuras nessas representações, desconstruindo o imaginário de sujeito indígena idealizado. Resiste na sua língua (basta caminharmos pelo campus da UFFS-Chapécó e ouvir os povos Kaingang, Ticuna, Kambeba falando em suas línguas) e na língua do outro (que se faz sua!), do espaço do outro (universidade, que se faz seu!), dizendo e dizendo-se. Nas redações do PIN, o sujeito indígena, fez uma leitura do seu cotidiano, do que é ser indígena e criou uma escrita de si para se ressignificar.

Os projetos tratados neste artigo, bem como as pesquisas que fizeram parte dele, são de grande pertinência no que diz respeito aos resultados percebidos, possibilitando compreender os discursos em circulação e interpretar em que funcionamento eles se sustentam. Também possibilita compreender a estabilização e institucionalização de sentidos, visto que as materialidades analisadas podem ser consideradas discursos que ocupam um lugar de autoridade, servindo de sustentação para outros discursos, que, conseqüentemente, acabam por (re)produzir sentidos. Estas pesquisas também são relevantes para identificar imaginários em circulação sobre o indígena, e para o desenvolvimento de uma educação, de políticas públicas e de ações afirmativas que possibilitem a desconstrução de determinados sentidos e imaginários.

Além disso, podem ser relevantes para indicar possíveis caminhos para estudos futuros, como a pesquisa de iniciação científica em andamento, *Narrativas de professores indígenas: língua e identidade*, que visa ouvir, por meio de entrevistas, professores e estudantes de licenciatura indígenas, no que concerne ao ensino de língua portuguesa e de línguas indígenas para os povos indígenas. A pesquisa, ao contrário dos vários estudos realizados neste projeto guarda-chuva, que constituíram os seus arquivos e *corpus* nos discursos sobre, tem como objetivo analisar os discursos dos indígenas, vinculado às suas próprias experiências em relação a sua formação e atuação enquanto professores indígenas que trabalham com estudantes indígenas.

Com o objetivo de ampliar pesquisas como estas e, assim, contribuir com questões relacionadas às políticas públicas, políticas de ações afirmativas, educação indígena e educação antirracista, o

subprojeto *Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores* insere-se no projeto interinstitucional *Nós: falas pretas e indígenas em escuta discursiva*¹, que propõe a composição de um arquivo de narrativas produzidas por/sobre sujeitos negros e indígenas nos espaços escolar e acadêmico, como gesto de inscrição e visibilização, a partir da escuta discursiva (Modesto, 2021). Com isso, pretendemos ressignificar sentidos sobre sujeitos indígenas em busca de uma educação multicultural, que ouça diferentes vozes e as suas múltiplas possibilidades de existência.

Referências

- AGUIAR, G.; STÜBE, A. D. Entre-línguas-culturas: língua portuguesa ∞ língua indígena. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 31, 2022, p. 203-222.
- CORACINI, M. J. Introdução. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula** (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 11-20.
- DAMIÃO, E. A. **Sentidos sobre o indígena em livro didático de Língua Portuguesa**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português e Espanhol): Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- DAMIÃO, E. A.; STÜBE, A. D. Sentidos sobre o indígena em livro didático de Língua Portuguesa. In: TFOUNI, F. E. V.; BERNARDO-SANTOS, J. **Análise do Discurso e materiais de ensino**. Aracajú: Criação Editora, 2020. p. 31 - 50.
- DERRIDA, J. (1996). **O monoligüismo do outro: Ou a prótese de origem**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.
- ECKERT-HOFF, B. M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. Tese (Doutorado Instituto de Estudos da Linguagem), UNICAMP, Campinas/SP, 2004.
- MARIANI, B. S. C. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. Tese (Doutorado Instituto de Estudos da Linguagem), UNICAMP, Campinas/SP, 1996.
- MARIANI, B. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.
- MAZIÈRE, F. **A análise do discurso: História e práticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- MODESTO, R. Os discursos racializados. **Revista da Abralín**. v. 2, n. 20, 2021, p. 01-19.
- NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX**. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ORLANDI, E. P. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

¹ Projeto interinstitucional, coordenado pela profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPr), financiado pelo Edital CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021

ORLANDI, E. P. **Terra à vista - discurso de confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

PIEREZAN, M. Z; STÜBE, A. D. Imaginário e política linguística: sentidos sobre o indígena em documentos oficiais. **Work. Pap. Linguíst.**, 23(2), Florianópolis, 2022, p. 104-124.

STÜBE, A. D.; AGUIAR, G. “Índio já sofre por ser índio”: língua e identidade em redações de indígenas. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2019, p. 99–124.

VENTURINI, M. C. Rememoração/Comemoração no Discurso Urbano. **RUA** [online], 2009, n. 15, vol. 1. Disponível em < <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/capaArtigo.rua?id=71>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ZANOTTO, M; STÜBE, A. D. Imaginário sobre o indígena: produção de sentidos em dicionários de língua portuguesa. **Interfaces**, v. 13, n. 3, 2022, p. 104-118.

Recebido em: 06 de junho de 2024
Aprovado: 06 de novembro de 2024

Território: constituinte de um povo

O acontecimento discursivo do Protocolo de Consultas dos Quilombolas do Paraná: demandas de escutas e boa fé

The discursive event of the Protocol of Consultations of the Quilombolas of Paraná: demands for listening and good faith

Ana Ferrari

Resumo: Este artigo propõe analisar o Protocolo de Consultas dos Quilombolas do Paraná, especificamente, a problemática das Escolas Quilombolas no Estado presente no documento, a partir do marco teórico-metodológico da Análise do Discurso peuchetiana. Assim, farei um trançado entre memória discursiva, memória diaspórica, memória de futuro e a atualidade das comunidades quilombolas, e as demandas que as mesmas apresentam. A partir de diferentes materialidades, observarei a relação que se estabelece entre as memórias e a atualidade, procurando me aproximar da observação do acontecimento discursivo da Educação Quilombola paranaense.

Palavras chave: Educação Quilombola; Memória; Demanda

Abstract: This article proposes to analyze the Protocol of Consultations of the Quilombolas of Paraná, specifically, the problem of the Quilombola Schools in the State, present in the document, from the theoretical-methodological framework of the Peuchetian Discourse Analysis. Thus, I will make a braid between discursive memory, diasporic memory, memory of the future and the present of quilombola communities, and the demands they present. From different materialities I will observe the relationship that is established between memories and the present, trying to approach the observation of the discursive event of the Quilombola Education of Paraná.

Keywords: Quilombola Education; Memory; Demand

O ponto de partida

Início meu olhar me posicionando na Análise do discurso francesa e trazendo uma afirmação de Pêcheux: o acontecimento discursivo é o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. Desse modo, trago aqui a noção de memória que mobilizo e adoto nos trabalhos que desenvolvo nas minhas pesquisas. Esta noção tem diferentes movimentos na sua formulação. Retomo aqui o movimento de somente três destes movimentos e que são especificamente da Análise do Discurso (AD). Primeiramente, Pêcheux em *O papel da memória* afirma: “a memória que vem restabelecer os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos” (Pêcheux, 1983, p. 52). A memória é aquilo que volta, o que retorna e o que dá a possibilidade aos sentidos. Orlandi (2010, p 11) faz a seguinte formulação: “para que minhas palavras façam sentido é preciso que elas já façam sentido”. Finalmente, convoco a formulação

de Zoppi-Fontana (2004), que afirma:

Memória, portanto, estruturada pelo esquecimento, que funciona por uma modalidade de repetição vertical, que é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações: ausente porque ela funciona sob o modo do desconhecimento, de um não-sabido, não-reconhecido, que se desloca, e presente em seu efeito de retorno, de já-dito, de efeito de pré-construído, de recorrência das formulações, produzindo a estabilidade dos objetos do discurso. (Zoppi-Fontana, 2004, p. 90).

Desse modo, a memória, para a Análise do Discurso não é o acúmulo de dados ou de informações. Ela é a base do dizer na atualidade que carrega o dito em outro momento, em outros espaços e que acontece na atualidade a partir de um processo de atualização e deslocamento que tem no seu íntimo o dito anteriormente. No presente artigo, falarei da memória discursiva quilombola do Paraná que funciona como retorno e que é condição de possibilidade de mobilização de sentidos, de deslocamento dos mesmos, no Protocolo Quilombola publicado em 2021 após uma transmissão por Youtube na qual o mesmo foi lançado. Trançarei esta formulação de memória discursiva com a noção de memória diaspórica negra que propõe Cestari (2015). A autora afirma:

A potencialidade do conceito de memória diaspórica negra está em contribuir para a reflexão sobre a atualização e deslocamentos nas diferentes condições de produção do discurso nos processos identitários dos sujeitos diaspóricos nos contextos pós-coloniais. Uma memória atualizada e em movimento nas lutas dos sujeitos negros e afrodescendentes, ao mesmo tempo sua condição de subjetivação, o que projeta imaginariamente o laço social entre os africanos e seus descendentes diaspóricos pela origem comum e também por uma trajetória semelhante nas diásporas negras, pelas experiências da escravidão, do racismo e da discriminação racial. (Cestari, 2015, p. 126)

Como mais um elemento destaque que o funcionamento não só se dá em relação ao passado ou no acontecimento no tempo presente, mas ela é a que dá a condição de possibilidade, também, para as futuras enunciações. Esta formulação eu nomeio como Memória de futuro. Observar esse funcionamento da memória nos três tempos, me permite pensar com mais cuidado meu trabalho com comunidades e como docente, já que a memória de amanhã está sendo construída hoje. A memória discursiva, a memória diaspórica e a memória de futuro se entrelaçam e entrecruzam no presente trabalho.

A memória do Quilombo

A utilização do termo quilombo passa a ter uma utilização meramente ideológica, meramente doutrinária no sentido de agregação no sentido de comunidade, no sentido de luta, como se reconhecendo homens, como se reconhecendo pessoas que realmente devem lutar por melhores condições de vida, porque merecem essas melhores condições de vida na medida em que fazem parte dessa sociedade.

Beatriz Nascimento – transcrição do filme Orí (filme-tese sobre a identidade negra na América)

No presente ponto, trago a noção de Quilombo. Tento, neste momento, traçar um panorama histórico do termo, mobilizando elementos que nos permitam pensar o lugar que estas populações foram ocupando e como se estrutura essa memória. A primeira referência ao termo quilombo em documentos oficiais portugueses data de 1559, mas só em 1740 o Conselho Ultramarino vai defini-lo como: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Moura, 1981, p. 16). Desde este período até a década de 80, o termo quilombo não ocupa documentos oficiais, ele circulará em outros espaços discursivos: a literatura, a poesia, as artes. Em 1981, Clovis Moura define quilombo como forma de organização sócio-política que vive em regime comunitário, ligada ao conceito de resistência, tendo o Quilombo de Palmares o espaço discursivo fundacional. O termo é retomado, ecoado nos movimentos negros, nas falas de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzáles e de tantos outros intelectuais negros que na década de 80 produziram vários movimentos sociais de resistência que hoje nos perpassam e atravessam. O termo quilombola sofre, portanto, um deslocamento de sentido, passando de ser um termo relacionado a uma criminalidade no Sec. XVIII, enunciada pelo Império, para um espaço político de reivindicação e rebeldia ao sistema instituído na atualidade. O termo quilombola já não mais será compreendido somente no espaço enunciativo^I da escravidão, ele circulará em outros espaços. Beatriz Nascimento dirá: “o quilombo está dentro de nós”.

Um dos deslocamentos que o termo Quilombo vive, se materializa no decreto presidencial no 4887/03 Art. 2º que considera remanescentes de quilombo

os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, art. 2º).

Os remanescentes de quilombo são comunidades nas quais quilombolas moram. As comunidades das quais hoje falamos são constituídas, historicamente, com grande força, no século XIX: elas se fundam durante o período da escravidão e após a abolição da escravidão, também. Sua organização surge de um vazio, de uma ausência, que deixa o Estado desde a primeira República. Após a abolição da escravidão, as pessoas escravizadas que foram libertadas (especialmente as que moravam em ambientes rurais), ficaram em um espaço social e econômico complexo. Eles já não eram mais “da fazenda” e os “proprietários”, em muitos casos, não os contratavam como mão de obra, preferindo a contratação de imigrantes: os denominados “colonos”. Porém, estes libertos sabiam, sobretudo, fazer trabalhos rurais. Assim, alguns deles foram para comunidades de escravizados fugidos (quilombos ou mocambos) já constituídas durante todo o período da escravidão, e outros foram à procura de terras em lugares longínquos e ali se estabeleceram após a abolição constituindo novos assentamentos, novas comunidades. Estas comunidades hoje se reconhecem como Remanescentes de Quilombo.

Observei, também, que “quilombola” não é um termo usado pelos habitantes destas comunidades

I Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (Guimarães, 2002, p. 18).

desde sempre e sim é uma categoria jurídica que surge a partir da publicação do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como o Decreto nº 4887/03 de acordo afirma Arruti (2005), cito:

O “reconhecimento oficial” das “comunidades remanescentes de quilombos” coloca em pauta o poder da nomeação de que é instituído o Direito e o seu garantidor, o Estado, detentor da palavra autorizada por excelência (Bordieu, 1989). É devido a esse poder que se atribui uma *identidade garantida* aos agentes e grupos, por meio da qual se distribuem direitos, deveres, atributos, encargos, sanções e compensações. É a nomeação oficial que põe um termo, ou ao menos um limite à luta travada no mundo social em torno às identidades e, por meio delas, das qualidades dos grupos- que está na origem desses próprios grupos. (Arruti, 2005 p.52)

Portanto, quando o Estado requer que as comunidades se autodefinem como quilombolas, solicita um reposicionamento em relação a uma historicidade prévia. Assim, aqueles que falavam de si como “negros”, passaram a falar de si como “quilombolas”. Aqueles que nomeavam seu lugar de Mocambo ou Terra de preto, agora denominarão de Quilombo ou de Comunidade ou Remanescente Quilombola. Este deslizamento nos sentidos, este deslocamento na memória toma corpo e forma na poesia de Ilton Gonçalves “O que é ser quilombola “ que tenta responder à pergunta a partir do lugar do quilombola. Ilton Gonçalves (2013, p.54-55) escreve:

O que é ser Quilombola?
 Embora haja quem diga que não,
 É a contemporaneidade que resiste à ideologia do racismo
 A individualidade e a marginalização
 Povo sofrido, abandonado
 E ainda considerado vadio
 Não é visto com bons olhos
 O que o negro construiu
 Todas essas belezas existentes
 Pelos tradicionais foram preservadas
 E quando delas precisamos somos seriamente penalizados
 Terras preservadas até hoje
 Considero, pelo um povo soberano
 Após tantos cursos de educação ambiental,
 Tem gente passando fome

 Queremos que o Brasil saiba
 Não queremos tudo feito
 Queremos apenas uma coisa
 Queremos nossos direitos
 Por querer nossos direitos
 Não precisaria nem pressão
 Só bastava se cumprir
 O que está na Constituição
 Preto quer políticas públicas
 Não pede nada de graça
 Preto é honesto e tem vergonha
 Tem brio, postura e fortes braços

A categoria socio-política-histórica de Quilombola toma forma nesta poesia. Como gesto inicial de análise, observo que um espaço enunciativo quilombola se desenha nesta poesia, na qual o **nós** Quilombolas se contrapõe a um **vocês** (interlocutores, com os que fala) e um **eles** (de quem se fala, aqueles que não cumprem o que está na Constituição). Há nela a expressão de um nós quilombola que demanda. Esta demanda será observada na análise.

A memória da Educação Quilombola

A educação quilombola hoje está atravessada por uma história de exclusões que se relaciona diretamente com a educação no Brasil, especificamente aquela que atinge a população afrodescendente. No ano 1878, no dia 6 de setembro, é publicado o decreto de número 7.031-A, que: “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7)^{II}. Este decreto só modaliza proibições anteriores, durante o período do Império, no qual era proibida a educação para os escravizados, sob pena de chicotes e todo tipo de castigos a aqueles que soubessem ler ou escrever. Esta realidade é relatada em vários livros, por exemplo em *Um defeito de cor*, de Ana Maria Machado. A autora relata como a protagonista do romance, Quehinde, aprende às escondidas a ler e escrever a partir da observação das aulas que a filha do Senhor da fazenda recebia. No livro *História da Educação do Negro e outras histórias*, organizado por Jeruse Romão em 2005, a pesquisadora Mariléia dos Santos Cruz (p. 27), relata que os escravizados libertos, na necessidade de usufruir sua cidadania, agora livres, se organizaram e criaram escolas próprias ou procuraram instrução em asilos de órfãos ou com pessoas escolarizadas em ambiente informal. A autora afirma:

No que diz respeito ao esforço específico do grupo de se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (Maciel, 1997; Barbosa 1997; Pereira, 1999); ou as aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (Moraes 1995). (Cruz, 2005, p. 28)

A autora cita, na sequência, outras escolas criadas em São Carlos, SP, como a escola Primária no Clube Negro Flor de Maio ou a escola Ferroviários de Santa Maria, RS. Tomando estes momentos como inaugurais no que se refere à relação que estabeleceu o Estado com a Educação para afrodescendentes, podemos traçar um perfil de memória de exclusão que levou a tomada de diferentes iniciativas, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Os movimentos sociais que ganharam forças nos anos 80 trouxeram a reivindicação e a base para

II In: Campos, M. C.; Gallinari, T. S. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil, 2017, p. 4).

o que hoje conhecemos como Educação para as Relações étnico-raciais, Educação do Campo e, nela, Educação quilombola. Nos anos de 1998 e 2004, respectivamente, os coletivos quilombolas participaram em eventos realizados pelos movimentos sociais do campo, como a 1ª e a 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Em 2004, foi criado o programa “Brasil Quilombola”, e a chamada “Agenda Social Quilombola”, que organizava a pauta de iniciativas governamentais para o período de 2008-2011. Foram programadas, nesse escopo, verbas voltadas à educação quilombola, que correspondiam a somente 12% do orçamento total do programa.

Entre os anos 2005 e 2010, o Grupo de Trabalho Clóvis Moura realiza o levantamento das comunidades remanescentes de quilombo no estado do Paraná. Em novembro de 2007, uma versão preliminar da Proposta Pedagógica para as Escolas Quilombolas foi apresentada para a presidência e para a equipe técnica do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Em 2009, a Proposta Pedagógica para as Escolas Quilombolas foi aprovada no Conselho estadual.

Arruti (2010) afirma que em três estados, Paraná, São Paulo e Pernambuco as iniciativas estaduais tiveram suas ações destacadas e estiveram à frente das iniciativas federais para as questões quilombolas, sejam elas relativas à regularização fundiária, como também para a educação quilombola, no contexto da educação diferenciada.

Em 2009, foram criadas duas escolas estaduais em Comunidades Quilombolas do Paraná (duas escolas localizadas em território quilombola: CE Quilombola EFM Diogo Ramos (CRQ João Surá – Adrianópolis) e CE Quilombola EFM Maria Joana (CRQ Adelaide Maria da Trindade Batista – Palmas) e instituído o Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência (NEREIA), ligado ao então Departamento da Diversidade da SEED, ficando estabelecido um espaço institucional para a questão da Educação Escolar Quilombola. No ano 2013 são publicadas as Diretrizes Curriculares de Educação Básica e, nelas, a Educação escolar quilombola tem um espaço reservado.

No ano 2016, após as mudanças de governo e de orientações políticas no Estado do Paraná, ainda havia duas escolas Quilombolas, ou seja, que funcionavam com Projeto Político Pedagógico específico baseado em Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas. Hoje, o número subiu para três escolas, foi criada a escola no Quilombo Invernada Paiol de Telha. Desse modo, quando um estudante oriundo de Comunidade Quilombola quer estudar, precisa ir a uma escola próxima. Assim, os outros estudantes das outras 37 comunidades quilombolas do Estado do Paraná, frequentam escolas que os atendem, sem Diretrizes próprias. De acordo com o art. 2 e 15 das Diretrizes Nacionais, estas escolas deveriam responder aos critérios de respeito à historicidade, cultura e ancestralidade das Comunidades contempladas. Porém, não é o que o Protocolo que analisaremos relata.

A Educação quilombola se abre espaço numa memória que tem elementos que a asfixiam, a travam (a exclusão histórica de afrodescendentes dos bancos escolares oferecidos pelo estado, relacionado com o racismo estrutural) e outras que os alavancam e dão força (os movimentos pela educação de afrodescendentes por instituições não governamentais e membros da sociedade civil).

A atualidade: A Demanda de escuta

Observo nos materiais que há uma demanda de escuta por parte das Comunidades quilombolas, especificamente, no que se refere à Educação, que é o escopo deste artigo. Para pensar esta demanda de escuta, inicialmente trago a noção de demanda, entendendo o que ela implica, para depois pensar na noção de escuta. Para este propósito, retomo, para a primeira, a formulação de Ernesto Laclau no livro *A razão populista*, de 2009. O autor afirma com relação à categoria de *demanda democrática*:

Como señalé en otra parte, en inglés el término *demand* es ambiguo: puede significar una petición pero también puede significar un reclamo (como en demandar una explicación (*demanding an explanation*). Sin embargo, esta ambigüedad en el significado es útil para nuestros propósitos (...) Las peticiones se van convirtiendo en reclamos. A una demanda que, satisfecha o no, permanece aislada, la denominaremos *demanda democrática*. A la pluralidad de demandas que, a través de su articulación equivalencial, constituyen una subjetividad social más amplia, las denominaremos *demandas populares* (...) (Laclau, 2009 p.99)

Os processos de constituição das demandas democráticas se dão a partir da experiência destas populações com o sistema. Para Laclau, a demanda democrática^{III} se constitui a partir de uma série de solicitações realizadas por alguém que foi excluído do sistema. A aparição, a iminência desta demanda já pressupõem um certo tipo de exclusão. No nosso caso, uma exclusão relacionada ao racismo estrutural, o que configura um aspecto equivalencial que a coloca no espaço de não satisfação da demanda por parte do sistema.

A escuta

Quando pensamos em escuta, relacionada com demanda, pensamos em uma noção que se afasta de uma técnica ou mecanismo e se aproxima de um posicionamento ético. Daltoé *et al* (2021) trazem uma citação de Dunker que me lançou de certo modo no que se refere à noção de escuta. Elas citam: “a escuta é uma ética e não uma técnica ou ferramenta”. Entendo que, enquanto ética, é um modo de se posicionar perante o outro, um modo de relação que acolhe o dizer do outro e não uma decodificação de uma sentença. Freire (1996) afirma:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. (...) Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo

III Cabe acrescentar aqui a especificidade que Laclau coloca à determinação de “democrática” ao substantivo demanda. O autor afirma: “El calificativo de “democrática” (que no es, de hecho, tal porque repite como adjetivo lo que ya estaba excluido en la noción de demanda) apunta a ese contexto equivalencial/discursivo que es la condición del surgimiento de la demanda, mientras que los calificativos de “puntual” o “aislada” no lo hacen.” (Laclau, 2009, p.161).

original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. (Freire, 1996, p. 18).

Por outro lado, no âmbito da educação, Paulo Freire também fala sobre essa escuta. O autor afirma:

[...] quão importante e necessário é saber escutar (...) Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (Paulo Freire 2006, p.113)

A escuta, para Freire, se dá a partir de um posicionamento solidário e horizontal. Nela não há superioridades, há um fazer junto, um construir. Uma construção na qual há um aprendizado mútuo sem verdades a priori. Freire declara: “é escutando que aprendemos a falar com eles (os estudantes)” (Freire, 2006, p 113)

As Condições de produção do Protocolo

No inverno de 2021 foi lançado, por transmissão de Youtube^{IV}, o Protocolo de Consultas dos Quilombolas do Paraná. Ele surge a partir de algumas situações que as Comunidades Quilombolas vinham sofrendo, em plena pandemia e antes dela também. Foi elaborado em conjunto entre o Movimento das Mulheres Quilombolas do Paraná (MMQPR) e a Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná (FECOQUI). Ao todo vinte e uma lideranças provenientes de dez comunidades se reuniram durante três meses. Foram treze encontros demandados para construir o documento que hoje nos propomos escutar. O objetivo do Protocolo foi fazer valer o promulgado na Convenção 169 da OIT: direito à Consulta Livre, prévia e informada. Esta demanda surge como resposta a ações do Governo Estadual e Federal que vinham impondo ações às comunidades quilombolas sem prévia consulta, aliás também sem sequer aviso. A transmissão foi conduzida majoritariamente por mulheres quilombolas e tem uma duração de 2 horas e 20 minutos.

O ponto de partida do Protocolo é o seguinte:

o racismo sempre se manifestou de diferentes formas contra os quilombolas: perseguições, humilhações, prisões, assassinatos, discriminação, ameaças de morte, além, é claro, da exploração de nosso trabalho e roubo de nossos territórios. Nossa luta resistiu por diversas formas, seja através de movimentos de “fuga” e recolocação em lugares protegidos da perseguição, enquanto estratégia de resistência ao poder que representava à escravidão, mas também, por territórios mantidos pela permanência e uso das comunidades em parcelas das terras de seus descendentes, outras vezes sendo adquiridos por heranças ou doações por antigos proprietários falidos ou mesmo compradas no mercado de terras em áreas antigamente consideradas isoladas, onde o custo da terra permitia o pagamento em serviços e mercadorias. Nesses lugares vivemos muito tempo de forma livre, neles também enterramos nossos ancestrais e deixamos as marcas de

IV https://www.youtube.com/live/iGo_Yfv3Yoc?si=KELirGhcYXijYmaj. Acesso em: 13 de junho de 2024

nosso trabalho e riquezas. Em todos esses casos formamos nossas comunidades quilombolas como espaços autônomos na organização e mantidos pelo trabalho livre de repressão. (Protocolo Quilombola, 2021, p.3)

Na atualidade do Protocolo Quilombola são convocadas memórias que tanto datam do período do Império quanto posteriores a ele, quando as comunidades ainda não tinham iniciado sua certificação e posteriores à certificação também. Podemos afirmar que, nesse parágrafo, 500 anos de violências são relatados, violências que perduram.

Após a apresentação no apartado: *Quem somos?*; O documento apresenta o mapa das comunidades quilombolas do Paraná, e, por ordem de aparição, os apartados *O que queremos?*; *Como queremos ser consultados?*; *quais as regras para nos consultar?* As etapas da consulta são divididas em 4 momentos, a saber: Plano de Consultas; Reunião informativa local; Reunião interna e Reunião de decisão, sucessivamente.

Para os fins do presente artigo, selecionei, para compor o corpus de análise, algumas sequências discursivas (doravante SD) relacionadas com a Educação Quilombola. Para isso, vou levantar alguns elementos que considero relevantes para a escuta deste documento.

As reivindicações e o cenário no qual as Comunidades Quilombolas se encontram está descrito no apartado: “O que queremos?”. Nele são elencadas muitas situações que as comunidades quilombolas enfrentam: uso de agrotóxicos, grilagem de terras, violências físicas e simbólicas, barragens, expulsões, descaso dentre tantas outras. De modo geral, as comunidades não são vistas ou ouvidas pelas diferentes instâncias que compõem o Estado, ou seja, os problemas são tanto municipais, quanto estaduais e federais. No momento da escrita do protocolo, 2021, o governo de turno propiciou e até incentivou muitas das ações elencadas no Protocolo como, por exemplo, a imposição de educação à distância em comunidades que não tinham acesso a este recurso tecnológico. O Governo do Estado do Paraná repete os gestos acima elencados, até os dias atuais.

Ouço do Protocolo a denúncia de um modo de agir que repete gestos vindos do Século XIX e de antes também. Neste período, os escravizados não tinham direito à fala em público. Quando os escravizados precisavam realizar alguma reclamação ou decidiam enfrentar judicialmente alguma instância do Estado, tinha que ser através de um curador. Trabalho este ponto no artigo *O Silêncio da Dona Amélia* (2017). Nele afirmo:

Os escravizados não podiam se dirigir diretamente ao juiz, nos julgamentos, sua fala era mediada por um representante que estivesse habilitado, como o expõe Spiller Pena no seu livro “Pajens da casa imperial”. De acordo relata o autor, era nomeado um curador para que defendia os direitos daqueles escravizados que requeriam, exigiam seus direitos. A curadoria se indicava já que o escravizado, era, ao mesmo tempo, mas sobretudo objeto de direito, do direito da propriedade, e sujeito na sua própria causa. (Ferrari, 2017, p. 239).

O gesto do curador “falando por”, “no lugar de”, denota um momento claro do Estado de direito no qual os escravizados não eram considerados Sujeitos de Direito, e sim Objetos de direito, a respeito dos quais se faziam as leis e as ações. Em muitos momentos do Protocolo, pode ser ouvida a denúncia de

que este o procedimento do Estado continua. As sequências nas que observamos esse retorno, esse eco vindo do Império são:

SD1: Nossas comunidades quilombolas sabem, por experiência, que quando **governos, legisladores e empresas tomam decisões** sem nos consultar, o prejuízo fica com nosso povo. Isso acontece a todo momento! (...) (Protocolo Quilombola, 2021, p.6)

SD2: (...) os **governos decidem** fazer grupos de trabalho, conselhos, projetos e leis, dizendo que é para nosso benefício, mas na maioria das vezes pouco funciona, porque eles acham que sabem o que é melhor pra nós, porém **não procuram saber** as dificuldades que vivemos, simplesmente porque **não nos perguntam** sobre como nos organizamos em comunidade e tampouco o quê são nossas prioridades (Protocolo Quilombola, 2021, p. 6).

SD 3: Outras vezes o que acontece é que os governos, especialmente, as prefeituras dos municípios onde moramos, **não nos veem como sujeitos de direitos** (Protocolo Quilombola, 2021, p. 7).

Nestas SDs observo esse gesto de fazer por outro, e tomar a fala do outro. Sabemos que muitos são os interesses que rodeiam estas comunidades e que estas decisões sem consulta a respeito do uso da terra, por exemplo, é um posicionamento ético, um modo de estar em relação com estas comunidades. O modo denunciado por elas atualiza uma memória do Império.

Desse modo, encontramos por um lado:

O que os Governos, legisladores e empresas	Decidem p.6
	Tomam decisões p.6
	Não procuram saber p.6
	Não nos perguntam p.6
	Não nos veem como sujeitos de direitos p.7
	Não nos enxergam como quilombolas.7
	Ignoram nossa condição étnica e desprezam nossas histórias e lutas, invisibilizando nossas demandas e direitos.7
	Desejam apagar nossa memória e história p.7
	Nos ignoram nos mapas e transformando em folclore nossas lutas e culturas p.7
	Não pedem sequer opinião p.7
	Desprezam a consulta p.8
	Não dialogam adequadamente com as lideranças p.8

Estas ações, descritas ao longo das páginas iniciais do Protocolo, têm uma orientação argumentativa. Elas todas surgem da seguinte sentença que se encontra no início do apartado: O que queremos?

SD4: Pedimos, portanto, que a Lei seja cumprida e que nosso direito à consulta seja respeitado de **forma adequada e com boa fé**. P.6 (o negrito é meu).

E nos direcionam à sentença de fechamento do Protocolo:

SD 5: Essa é a forma como entendemos ser uma **consulta apropriada e de boa-fé aos quilombolas**, conforme asseguram as leis mencionadas. (Protocolo Quilombola, 2021, p. 16) (o negrito é meu).

Chama, inicialmente, a minha atenção a expressão “boa fé”. Procuro, portanto, observar como se constrói a referência para a expressão “com boa fé”. Ela está em relação de complementariedade com “adequada”, ambos termos determinam o substantivo “consulta”. Desse modo, e analisando a expressão e suas relações, podemos ver que eles querem ser consultados, ouvidos de modo adequado, mas **não só** adequadamente, **mas também** com boa fé. Quando avanço no texto, encontro elementos que vão construir o sentido de “com boa fé”.

Observo ao longo do documento que *boa fé* tem dois modos de apresentação:

Com boa fé

De boa fé

O funcionamento dos termos acima mencionados pode ser observado nas seguintes SDs:

- a- SD6: que nosso direito à **consulta** seja respeitado de forma **adequada e com boa fé** (Protocolo Quilombola, 2021, p. 6).
- b- SD 7: procuramos é o **diálogo transparente e de boa-fé** (Protocolo Quilombola, 2021, p. 15).
- c- SD 8: Essa é a forma como entendemos ser uma **consulta apropriada e de boa-fé aos quilombolas**, conforme asseguram as leis mencionadas (Protocolo Quilombola, 2021, p.16).

Colocando em um quadro cada uma das expressões ao longo de todo o documento, observo que algumas afirmações se relacionam com o espaço enunciativo da Consulta e outras da Boa fé.

Consulta apropriada	Com boa fé
Diálogo transparente	De boa fé
em desrespeito à consulta livre, prévia e informada, assim como tantas outras leis e medidas administrativas que afetam nosso território e a nós diretamente.	sem nos consultar
Caso a consulta se relacione com a pauta da educação é importante incluir o Coletivo de Educadores/as Quilombolas do PR. O convite deve ser feito aos membros da diretoria e coordenações dos movimentos, diferente disso não serão considerados oficiais e não terão valor. Para que essa consulta seja legítima, os interessados sempre devem nos convidar formalmente pelo e-mail da Associação, da FECOQUI e o MMQPR. Isso ainda não é a consulta formal! P.12	não registram que somos quilombolas nos cadastros e matrículas escolares não nos perguntam sobre como nos organizamos em comunidade e tampouco o quê são nossas prioridades Alguns municípios sequer criaram conselhos de igualdade étnico-racial não tem aplicado as diretrizes curriculares da educação escolar quilombola nas escolas que atendem os/as estudantes quilombolas. P.7 não procuram saber as dificuldades que vivemos p.6 não nos consultou sobre o uso do “ensino remoto” no atendimento para nossas crianças, que enfrentam inúmeras dificuldades de acesso à internet e porte de equipamentos adequados p.8

Observo que, no que se refere à *Consulta adequada ou apropriada*, diz respeito à metodologia, no sentido de procedimento, como a Consulta deve acontecer. Dessa maneira, são descritas etapas, documentos, meios e modos de comunicação. Já no que diz respeito a *Com boa fé* ou de *boa fé*, diz respeito ao posicionamento ético do Governo, Estado, empresas com relação aos quilombolas.

De acordo com o Dicionário de Direito on-line, a Boa fé é um princípio que rege a administração pública, dentre outras instâncias. Ele é definido como:

O **princípio da boa-fé** aplica-se em todo ordenamento jurídico, impondo às partes a obediência não apenas do estipulado em lei, mas que **atuem de modo ético, honesto, com probidade, de modo a contribuir com uma sociedade cada vez mais solidária e justa**. (Dicionário Direito, s.d, o negrito é meu)^V.

Concluo, parcialmente, que há uma demanda de escuta. É demanda, porque como afirmamos acima, é insatisfeita e é de escuta enquanto posicionamento ético. Quando na letra do Protocolo Quilombola surge a expressão jurídica *com boa fé*, de fato está sendo materializada a demanda de posicionamento ético de escuta, uma escuta nos moldes que propõe Paulo Freire, uma escuta que construa junto. Esta escuta é a faltante, a que ficou muito exposta no período da pandemia, com a falta de escuta da dificuldade tecnológica que atravessa a maioria das comunidades, por exemplo. Esta falta de escuta é lida na página 6 e 8 do Protocolo Quilombola:

V <https://dicionariodireito.com.br/principio-da-boa-fe>

implantam aulas remotas sem nos consultar, mesmo sabendo das dificuldades de nosso povo em ter acesso à internet; (Protocolo Quilombola, 2021, p. 6).

A Secretaria de Educação do Paraná também desrespeita nosso povo, pois não nos consultou sobre o uso do “ensino remoto” no atendimento para nossas crianças, que enfrentam inúmeras dificuldades de acesso à internet e porte de equipamentos adequados (Protocolo Quilombola, 2021, p.8).

Mas na Página 7 do Protocolo, mais uma demanda de escuta é colocada, relacionada com a Educação:

Raros são os municípios que colocam em prática as diretrizes curriculares de educação escolar quilombola nas escolas municipais, tampouco os serviços de assistência social em nossos municípios nos proporcionam um atendimento em atenção a nossa especificidade (na maioria das vezes). ou participaram de programas de saneamento, de acesso à água, telecentros, construção de moradias e demais políticas públicas garantidas por leis aos quilombolas. Em muitos casos em que nossos quilombos ficam próximos das cidades, (Protocolo Quilombola, 2021, p.7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, publicadas em 2012, mobilizam a memória de outros dizeres: os da Convenção 169 da OIT; dos Direitos das Crianças Decreto 99.710 de 1990; da declaração dos Direitos Humanos 1948, dentre outras Declarações e Convenções Internacionais. Eles trazem a memória da LDB; da Lei 9394/96; da Lei 12.288 que institui o Estatuto da igualdade racial, do FUNDEB, do Estatuto da Criança e do adolescente, dentre outras tantas memórias de leis.

No Artigo 2 destas Diretrizes se afirma:

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. ([Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012](#), p. 3).

A afirmação do Artigo 2 em relação com o afirmado no Protocolo na página 7 configuram uma demanda. Demanda por escuta, demanda por Boa fé. O Protocolo afirma, também na página 7 :

Não nos enxergam como quilombolas, ignoram nossa condição étnica e desprezam nossas histórias e lutas, invisibilizando nossas demandas e direitos. É no espaço local, dos municípios, que sentimos a dor do racismo estrutural, fortemente presente na sociedade e, persistente nas instituições do Estado. Racismo que permanece reproduzindo as injustiças econômicas e culturais contra nosso povo de forma contínua no tempo. (Protocolo Quilombola, 2021, p.7)

Se a Boa fé é contribuir para uma sociedade cada vez mais justa e solidária, este princípio não está sendo atingido. Na página 7 há uma demanda por Boa fé e a denúncia do Racismo estrutural que atravessa todo o documento. O racismo estrutural supera, de acordo com Almeida

(2020, o poder que uma pessoa de uma raça exerce sobre outra pessoa de outra raça. As instituições reproduzem condições para a manutenção de determinada “ordem social” calcada em uma estrutura que já é racista, reproduzindo padrões de conflitos repetitivos, ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2020, p.47). São os ecos, é a memória que retorna e que se repete, reproduzindo uma estrutura racista que não para de funcionar.

Considerações Finais

Não consigo pensar em uma conclusão para este artigo. Só consigo trazer as consignas colocadas no Protocolo: Não vamos arredar o pé! A memória diaspórica negra funciona neste protocolo no qual conseguimos observar a demanda de sujeitos diaspóricos no contexto do Remanescente de Quilombo no Estado do Paraná. Memória atualizada por esta luta na qual Não passarão!!! e da qual Não vamos arredar o pé!!!

Me propus, no início deste artigo, a elaborar, a modo de uma trança entre a Memória diaspórica, a atualidade e a memória de futuro uma análise do Protocolo Quilombola. O Protocolo em si, enquanto atualidade, enquanto materialidade de uma demanda de escuta, traz a memória do Império, a memória de um passado um pouco mais recente de grilagens e outras violência e a atualidade: a falta de escuta por parte dos governos em todas suas instâncias e dos empresários, a violência do racismo estrutural. Mas o Protocolo aciona uma memória de futuro, um dizer que materializa uma demanda de escuta, de boa fé e que servirá de base para as gerações presentes e futuras. Não vamos arredar o pé!, dizem os quilombolas. Uma exclamação antiga e presente do nosso povo quilombola que precisamos ecoar.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARRUTI, José Maurício. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru – SP: Edusc 2006
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012 Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso 13 de junho de 2024
- BRASIL. Decreto presidencial no 4887/03 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso 13 de junho de 2024
- CAMPOS, Margarida Cassia; GALLINARI, Tainara Sussai. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E AS ESCOLAS QUILOMBOLAS NO BRASIL/Quilombola school education and quilombola schools in Brazil. **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 35, p. 199–217, 2017. DOI: 10.47946/rnera.v0i35.4894. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4894>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- CESTARI, Marina Jafet. **Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às Yabás: Voices of Black women or feminists and anti-racist thanks to Yabás**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem, UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

[document/?code=000963234](#). Acesso em 11 jun. 2024.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p. 21-34.

DALTOÉ, Andréia da Silva; BORBA, Carla Aparecida Marinho. Língua de acolhimento: escuta do outro e de si. **Revista Crítica Cultural**, Palhoça, SC, v. 16, n. 2, p. 151-159, jul./dez. 2021

DICIONÁRIO DE DIREITO *on-line*. Disponível em: <https://dicionariodireito.com.br/principio-da-boa-fe>. Acesso em 13 de junho de 2024

FERRARI, A. J. **O silêncio da Dona Amélia**. In: ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela; Ana Josefina Ferrari. (Org.). *Mulheres em Discurso: Identificações de Gênero e Práticas de resistência*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 231-251.

FERRARI, Ana Josefina. **Educação do Campo**: minha triste alegre história de vida. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 148. p. 63.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. 1. a. Edição Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2009

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Tudo é História.

NASCIMENTO, B. *Orí*, Brasil, 1989, cor, 91'. Direção: Raquel Gerber, fotografia: Hermano Penna, Jorge Bodanzky, Pedro Farkas, Adrian Cooper, Chico Botelho, Cláudio Kahns, Jorge Bodanzky, Raquel Gerber, Waldemar Tomas; som: Francisco Carneiro, Lia Camargo, Walter Rogério; montagem: Renato Neiva Moreira; produção: Angra Filmes Ltda., Fundação do Cinema Brasileiro. Ficha técnica completa em: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=025653&format=detailed.pft#1>

PROTOCOLO DE CONSULTA ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PARANÁ Disponível em: observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2021/06/Protocolo-quilombola-parana.pdf. Acesso em 13/06/2024

SILVA, José Bezerra; MENEZES, Anderson de Alencar. Educação escolar quilombola: do silenciamento à emancipação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 240–258, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8664170. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8664170>. Acesso em: 11 jun. 2024.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: O caso da delinquência**. In: ORLANDI, Eni. *Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso*. Editora RG, Campinas 2010.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. **Revista Leitura**, 2002.

Recebido em: 13 de junho de 2024

Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Línguas dos nossos Brasis

O que queremos, o que podemos com nossa língua

What do we want, what can we do with our language

Caetano Galindo

Resumo: O ensaio apresenta uma discussão da realidade histórica, demográfica e política do uso da língua portuguesa como parte da definição da nacionalidade brasileira, e defende uma posição ativa de pesquisa e divulgação de conhecimento como parte de um movimento de sofisticação e aprofundamento dessas discussões.

Palavras-chave: português brasileiro, nacionalidade, preconceito linguístico

Abstract: The essay presents a historical, demographic and political discussion of the uses of portuguese as a means to define the criteria that establish a Brazilian nationality, it also defends an active posture in research and democratization of knowledge as part of a movement to sophisticate and deepen these discussions.

Keywords: brazilian portuguese, nationality, linguistic prejudice

Não é de hoje que nós sabemos que não é de hoje que o Brasil tem problemas para se definir, para se aceitar. E também não é novidade que esse processo que nos parece longo, que essa estranha trilha da nossa obsessão por compreender uma identidade e depois fazer as pazes com o que quer que ela tenha a nos dizer vem na verdade de.... ontem.

Somos uma nação extremamente jovem. Isso está mais do que entendido. Quinhentos aninhos são um cisco na história das nações africanas, asiáticas e europeias que ajudaram a definir nossos conceitos de tradição, pertencimento, sociedade e identidade. Mas o fato ainda mais atordoante é que nem mesmo esses quinhentos anos podem ser convocados para prestar um testemunho acurado da formação do que quer que possamos chamar de Brasil, de Brasis ou brasileiros.

Para começo de conversa, nosso país se define por fronteiras que, como na imensa maioria dos casos, foram negociadas ao longo dos séculos (nosso mapa se define de verdade apenas em 1867, com o tratado de Ayacucho, que anexa finalmente o Acre ao nosso território), passando por cima de identidades antigas, contínuas e estáveis (como a dos yanomami no norte, ou dos guarani no oeste), e englobando territórios contíguos ou descontínuos que, historicamente, poderiam pertencer a grupos distintos, e mesmo rivais (como os tupi e os kaingang). Esse território, além de tudo, levou muito tempo para ser considerado, mesmo de um ponto de vista estritamente administrativo, como uma unidade, íntegra e — entre bastantes aspas — coerente.

A bem da verdade, é apenas no final do século XVIII, com a divisão do Estado do Grão-Pará e Maranhão e o início das tentativas de integração desse território ao Estado do Brasil que vai começar uma tentativa de desenho de unificação do território da colônia, que até ali tendeu a ser concebida como compósita. Mesmo a declaração da independência de 1822, por exemplo, demorou ainda um ano para ser ratificada na região Norte, o que veio a sacramentar a interdependência entre as duas áreas do território, que até ali tinham passado por processos de colonização bem diferentes, a partir de estruturas demográficas nada semelhantes, que acarretaram também trajetórias singulares de integração.

O Brasil, uno e estável, é uma criação recente, e em tantos sentidos ainda precária.

Fomos “Belíndia” e ainda somos cindidos por fraturas sociais, econômicas, culturais, identitárias, étnicas e educacionais. Fomos e somos ainda vítimas de concepções de nação que tenderam historicamente a sair em sua maioria de centros urbanos localizados nas regiões litorâneas de colonização mais antiga, e a ser elaboradas por intelectuais (homens), nascidos e formados academicamente nessas mesmas regiões.

As definições, e mesmo as “problematizações”, do que é o Brasil e do que são os brasileiros podem ter ecos muito ralos quando lidas por alunos e pensadores formados na região Norte, no Centro-Oeste histórico ou mesmo na região Sul. Isso para nem falarmos, por exemplo, de um cidadão amazônida, de etnia baniwa.

Porque é preciso lembrar, também, que se aquele meio milênio de história pode parecer pouco, menos ainda há de ser o mero século e meio (pouco mais) de reflexões dos próprios brasileiros sobre sua história, seus caminhos e descaminhos, o que nos une e nos separa.

Ainda estamos aprendendo a aprender.

E, para isso, vivemos em tempos privilegiados.

As pautas identitárias, por exemplo, por mais que possam ter efeitos desagregadores e até indesejáveis no curto prazo (elas vieram literalmente para bagunçar, e não simplificar, e esse é seu maior e mais inquestionável mérito), estão obrigando a política, a literatura, a música, as cidades e, por fim, a economia brasileira a encarar a fragmentação de sua população, a realidade múltipla e irredutível de cidadãos com possibilidades diferentes de chegar aos locais públicos e se adonar dos centros urbanos, de acessar os bens culturais e alterar seus rumos, de alcançar as posições de liderança e determinação desses rumos e dessas mesmas possibilidades.

De outro lado, a ascensão do mundo caipira a rural — e depois a “agro” — representou também uma alteração nas dinâmicas econômicas e sociais, acompanhada agora de um questionamento de estigmas, tabus e limitações sociais. Hoje, e cada vez mais, o campo volta a afirmar seu peso econômico e cultural, tomando de assalto desde as listas de músicas mais ouvidas até o imaginário urbano e universitário, num panorama que era basicamente inimaginável, por exemplo, nos anos 70.

O Brasil de 2025 pode ainda estar muito longe de resolver qualquer desses problemas, de colmatar alguma dessas disparidades, mas já não pode mais fazer de conta que elas não existem, não pode deixar de enfrentar o zunido renitente das vozes que até aqui vinham sendo silenciadas na marra. E, com isso, não pode deixar de se questionar mais uma vez quando constata que ao se olhar no espelho encontra divisão, mosaico, dissonância, ruído.

Mais ainda (num registro e num universo que tangem mais diretamente o nosso tema aqui),

o sistema de cotas no ensino superior federal — e toda a onda de alterações que ele gerou na nossa sociedade — acabou por gerar consequências em série, que mudaram de modo muito profundo a agenda do pensamento social brasileiro. Muito mais do que permitir que camadas anteriormente excluídas do ensino superior pudessem chegar a ele e “melhorar de vida” (algo que certamente aconteceu também, e que, claro, tem toda sua importância, na vida de cada uma dessas pessoas e também na sociedade em que elas vivem), o sistema de cotas acabou formando uma nova geração de pensadores e comunicadores que, egressos de estratos sociais tradicionalmente menos dotados de voz pública, vieram se somar a todo um movimento cultural, político e econômico que ia se desenhando fora das universidades para criar um ambiente muito mais propício a essa rediscussão da(s) identidade(s) do nosso país, agora pautada pelos próprios indivíduos interessados no processo e em seu resultado.

Em bom português: num mundo em que há mais gente preta pensando e publicando, não é surpresa que as discussões referentes às pessoas pretas ganhem maior destaque, mais espaço; num mundo em que há mais mulheres pensando e publicando, mais pessoas LGBTQIAP+, mais PCDs.... não são somente o andamento e as conclusões das conversas que passam a ser diferentes: os próprios temas das discussões se alteram.

E já não era sem tempo.

Essas discussões, essa nova “atmosfera”, por assim dizer, não poderia deixar de afetar o estudo de um dos maiores (senão o maior e mais nítido) elemento de composição dessa mítica e traiçoeira ideia de “identidade brasileira”: o idioma que nos une e nos separa das maneiras mais variadas. E essa onda chega num momento em que pode coroar décadas de pesquisas de estudiosos e estudiosas que vinham tentando repensar a história tradicional, aceita e inquestionada, da estabilidade, da unidade e da permanência tranquila do português em nosso país.

Bons tempos, esses de agora. Hora de questionar certos mitos e de flexibilizar, sofisticar verdades retas e quadradas em aparência.

De saída é a hora de lembrarmos que apesar da atordoante sensação de monolinguismo que qualquer falante e qualquer estudioso do português do Brasil há de sempre reconhecer, vivemos num país povoado por centenas de idiomas. É bem verdade que uma parcela absolutamente majoritária da nossa população fala português e (o que é mais marcante em termos de comparações com o resto do mundo), fala *apenas* português, sem precisar recorrer a qualquer outro idioma durante uma semana típica ou mesmo uma vida típica (descontados os usos do inglês globalizado por aqueles que trabalham nos grandes centros urbanos, por exemplo). O português nos basta no nosso dia a dia, e tende de fato a ser o único idioma que dominamos.

E vale sempre lembrar o quanto essa situação é singular em termos globais, especialmente se levamos em consideração a extensão do território e os números da nossa população. Chega de fato a ser tentador definir a brasilidade como a condição de quem fala a variedade brasileira da língua portuguesa como único idioma nativo. E não poucos de nós, mesmo em sala de aula, nos deixamos levar por essa tentação.

A visibilização dos usuários e de toda a realidade da Libras, no entanto, começa a arranhar essa imagem simples — desde que também nós, como linguistas, insistamos no nosso papel de esclarecer

à população que não se trata de um novo código de transcrição daquele mesmo idioma, mas de toda uma língua independente. Além disso, cada vez mais as cidades brasileiras se veem tomadas por línguas trazidas por migrantes recentes (muitas vezes em situação de refúgio humanitário, como venezuelanos, haitianos e sírios) que chegam para com seus idiomas ampliar a variedade de línguas “estrangeiras” em uso no nosso território. Trata-se de um país, afinal, que desde meados do século XIX vem recebendo contingentes expressivos de alemães, italianos, poloneses, ucranianos, árabes, japoneses, com línguas que acabaram sobrevivendo (ou não) entre essas comunidades, de acordo com características culturais de cada grupo e, também, com a forma de ingresso dessas culturas na nossa cultura e na nossa economia.

Mas resta o fato de que o Brasil, hoje, reconhece o estatuto oficial de alguns desses idiomas “estrangeiros” em certas cidades. Línguas como o pomerantsch trazido por migrantes alemães e o talián dos italianos do vêneto são hoje patrimônio cultural e herança audível da presença desses cidadãos brasileiros que falam ainda outro idioma (via de regra como língua que se soma ao português na sua vida cotidiana). Só que essas línguas não são as únicas a contar com essa situação legal no país, e estão longe também de ser as mais numerosas das línguas que “desafiam” o português brasileiro em seu domínio da paisagem e do imaginário. O baniwa, o tukano, o yanomami e (apenas no estado do Amazonas) mais uma dúzia de idiomas indígenas, originários, são hoje reconhecidos como línguas oficiais dentro do território brasileiro^I.

Os dados mais recentes, do último censo promovido pelo IBGE, ainda não estão disponíveis no momento em que eu escrevo, mas o levantamento de 2010 apontou a existência de 274 idiomas indígenas em uso no território brasileiro. Esses dados foram encarados com ceticismo por muitos estudiosos da área (talvez tenham sido inflados, por exemplo, pela falta de uma regularização do nome de cada idioma entre seus usuários), e o ISA, Instituto Sócio-Ambiental, prefere reconhecer a existência de pouco mais de 160 dessas línguas, registrando também que ^{II} 25 têm mais de cinco mil falantes^{III}.

De um modo ou de outro, além de sabermos que entre esses cidadãos há muito mais casos de monolinguismo não português e de bilinguismo com o português em situação de língua segunda, de língua “importada”, não se pode deixar de registrar que esses outros idiomas têm, por óbvio, mais direito de ser reconhecidos como “línguas brasileiras”.

Voltamos à linha de partida?

Nós, brasileiros, somos um povo atordoantemente monolíngue, que vive numa sociedade que raramente apresenta casos concretos de diglossia, por exemplo (e, quando eles existem, existem em pontos muito determinados do território). Fato. Mas somos, coletivamente, um povo que utiliza centenas de idiomas diferentes, provindos de processos e trajetórias singulares.

Indo ainda mais longe, é fundamental lembrar que entre aqueles “idiomas indígenas” que hoje são reconhecidos como línguas oficiais do estado do Amazonas está o nheengatu, que nada mais é

I <https://leisestaduais.com.br/am/lei-ordinaria-n-6303-2023-amazonas-dispoe-sobre-o-reconhecimento-das-linguas-indigenas-faladas-no-estado-do-amazonas-como-patrimonio-cultural-imaterial-estabelece-a-cooficializacao-de-linguas-indigenas-e-institui-a-politica-estadual-de-protecao-das-linguas-indigenas-do-estado-do-amazonas> (acessado em 13 de abril de 2024).

II <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada> (acessado em 13 de abril de 2024)

III <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas> (acessado em 13 de abril de 2024)

que a sobrevivência moderna de uma das ditas línguas gerais, fenômenos tipicamente brasileiros que dominaram a paisagem linguística da colônia durante os primeiros séculos de sua história, chegando efetivamente a representar uma “ameaça” à continuidade da presença do português na América.

E se até aqui estivemos pensando de certa maneira em questões horizontais, espaciais e contemporâneas da paisagem linguística brasileira, temos também que lembrar que essa mesma diversidade, quando estabelecida vertical, transversalmente, no eixo do tempo da vida desta colônia-nação, tinge ainda mais de diversidade, complexidade e instabilidade o cenário. Pois se é equivocada a imagem simplificadora de que o português chegou ao Brasil, se estabeleceu e recebeu “influências” dos idiomas indígenas e, depois, das línguas trazidas pelos africanos escravizados, isso fica imediatamente claro ao percebermos, e apontarmos, que o domínio da língua portuguesa de fato demorou muito a se estabelecer, com as línguas gerais (tanto no norte quanto no sudeste, com a língua geral paulista) representando o papel de candidatas muito fortes à posição de “língua nacional” (qualquer que fosse o conceito de nação — e sua extensão — em cada momento dado dessa janela temporal) do que o português dos reinóis, da administração distante e da tradição literária escrita.

Resuma-se, mais uma vez: o português passou ao menos os primeiros dois séculos da efetiva colonização portuguesa do Brasil (iniciada em 1532) num território onde se falavam centenas de idiomas (talvez mais de mil em 1500) e numa situação de “concorrência”, ou no mínimo de tensa coexistência com algumas versões do tupi que foram como que cooptadas pelo aparato colonial e catequético e acabaram se transformando no meio mais efetivo de comunicação em extensas áreas daquele território: precisamente aquelas em que a estrutura da “colônia” ia se definindo.

Esse cenário só começa a se alterar em no século XVII com virada do modelo de exploração da colônia, que passa a se dedicar intensa e intensivamente à lavoura da cana e à produção do açúcar, cenário que acabou acarretando uma intensificação sem precedentes do tráfico negreiro, que atingiu um volume inédito mesmo em termos globais, e acabou determinando, de maneira algo tortuosa, um novo momento da história do português em nosso país. Essa virada atinge seu ápice em meados do século XVIII, com a descoberta do ouro das Minas e a subsequente movimentação de mão-de-obra escrava que ele acarretou, e com as determinações pombalinas que buscavam coibir e mesmo proibir o uso das línguas “locais” pela população branca.

As regiões onde o cultivo da cana foi mais bem sucedido estavam precisamente entre aquelas que não viveram sob o domínio das línguas gerais do norte ou de São Paulo, tendo ficado de certa maneira mais distantes seja da estrutura de apresamento e escravização dos indígenas — os “negros da terra” — seja do convívio mais próximo determinado pela desequilíbrio democrático ainda mais intenso da região norte. Com isso, e com a centralidade que elas passaram a ter dentro do novo modelo econômico, seria dali que viria a surgir o movimento de espraiamento do português como língua única do território.

E é claro que esse português seria determinado, quantitativa e qualitativamente, pelo contingente mais importante de falantes: os negros africanos escravizados, falantes de uma grande diversidade de idiomas, por vezes mais, por vezes menos próximos entre si (as línguas bantas, por exemplo, podem chegar a ter um nível bem alto de intercompreensão), que se viram na posição incontornável de precisar aprender o idioma de seus “senhores”. Esse processo pode ter se iniciado, em muitos casos, ainda dentro

do território africano, nas “quitandas” e feitorias portuguesas, e há também de ter continuado a bordo dos navios negreiros, onde a língua da tripulação era a única que podia servir de instrumento comum de informação. Mas foi na colônia que se definiram as características de um longo processo em que gerações de escravizados, separados de suas famílias e de seus próximos, precisaram aprender a língua dos feitores até para poderem conversar uns com os outros.

E é claro que falantes adultos, na maioria das vezes não alfabetizados, que aprendem um idioma estrangeiro na situação adversa (e que eufemismo!) da sociedade escravocrata, acabam por impor a esse idioma características de “sotaque”, em termos fonéticos, morfológicos e sintáticos, derivadas da interferências dos padrões de suas línguas nativas. E é claro que esse português tinto e retinto pela influência negra vai sair desse processo alterado, diferente do que era, e vai acabar determinando toda uma nova realidade linguística para essa colônia. Como eu mesmo já disse em outro lugar, talvez devamos pensar menos na metáfora da flor do lácio, e mais na do broto de Luanda.

O Brasil é a lusofonia na América. E isso nos define e também nos une.

O Brasil é o maior país falante de português. E isso nos coloca numa posição inclusive de “responsabilidade”, que ainda estamos aprendendo a aquilatar.

Vivemos nessas e dessas definições, mas não podemos deixar de lembrar que essas informações podem e precisam ser também qualificadas diante da rica multiplicidade de idiomas que ainda usamos e, ainda mais definitivamente, diante da complexa história não-europeia da forma específica de português que desenvolvemos, e que nos caracteriza. Ignorar esses fatos sociais, demográficos e históricos nos colocaria, hoje, numa posição ainda mais constrangedora (dadas as décadas e décadas de saber acumulado e aprofundado) do que aquela em que se punha, em meados do século XX, um autor como Wilson Martins que, na conclusão de seu extenso estudo da história do meu estado (*Um Brasil diferente*), cedia muito mais a certa vontade de inequívoco aroma eugenista do que à realidade dos fatos ao afirmar: *Assim é o Paraná. [...] Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira.* (1989, p.446)

Sem negros, sem índios, sem portugueses, sem Brasil: mas com mesóclise.

Certo...

E quantas vezes não vemos descrições superficiais da presença da língua portuguesa em nosso país que, ao escamotear a presença e a influência dos idiomas indígenas e africanos no trajeto e na conformação da nossa língua, relegando-as a fornecedoras de vocábulos por empréstimo, tipicamente ligados a fatos e feitos de sua cultura (nomes que vieram com coisas que também “chegavam” ao universo lusófono), no fundo adotam um tom não muito diferente desse...?

E essas descrições de certa forma ecoam também um outro problema, algo relacionado, que ainda levanta mais barreiras à idílica noção de uma nação unificada acima de tudo por um idioma. Se todas as línguas de sociedades complexas modernas precisam (e *precisam*) conviver com a variação diastrática e com tudo que ela pode representar em termos de preconceito e exclusão, dada a assimetria de poder e de acesso nas relações entre as variedades “altas” e “baixas”, o Brasil tem que conviver com uma versão de gume muito mais afiado desse dilema, já que não é impossível se defender que vivemos uma situação de quase bilinguismo em termos históricos. Pois se o português brasileiro falado, informal, deriva de toda

essa cadeia de múltiplas influências e de alterações profundas da estrutura trazida com os colonizadores, o português escolar foi em grande medida reaproximado da norma lusitana, de modo marcado a partir de 1808, mas mesmo antes disso, com o grande fluxo de bacharéis brasileiros formados em Coimbra, que mantinham o estreito contato da elite local em formação com a elite do europeia.

E esse nosso abismo sociolinguístico acaba gerando uma versão toda nossa, e muito cruel, de todo o modelo de preconceito-exclusão-humilhação que pode advir das situações de quase diglossia diastrática. A mesóclise presente na citação de Wilson Martins pode ser vista como marca de um tempo; minha insistência em apontá-la como marca de estilo e quase de personalidade pode ser apenas maldade; mas ela no fundo sedimenta muito bem o contraste que eu acho que devemos apontar. Que quem busque acreditar na existência de um “brasil” branco e isolado do Brasil acabe empregando uma marca de estilo tão estrondosamente associado apenas à norma escolar, em tudo que ela tem de mais artificial para o nosso uso real (mas não para a praxe linguística cotidiana de Portugal, ainda hoje), não pode ser mera coincidência.

Em suma.

Somos um país que fala português. Sim. Mas não só.

E nosso português precisou sofrer para atingir essa posição, e chegou ao século XXI profundamente alterado por toda uma gama de processos sócio-históricos que nele deixaram as marcas de inúmeros idiomas diferentes, originários e africanos, em níveis muito mais profundos do que aquele a que se atribuem as influências lexicais de outros idiomas (também presentes).

Falamos português, com índio, com negro, com escravidão, com Brasil e com tudo que isso representa de complexo, de denso e tenso, de racializado, invisibilizado, ignorado e, felizmente, recuperável. Herdamos um patrimônio, mas ele não é necessariamente a *última flor do Lácio, inculta e bela*, de Bilac. Talvez tenha menos de pátria do que fratria, como diria Caetano Veloso: muito mais de sambódromo que de ludopédio.

Como cidadãos, ganhamos muito em conhecer mais a fundo a complexidade dessa situação.

Como profissionais da linguagem — professores, pesquisadores, formadores de novos professores — não temos como fugir da responsabilidade de rever, repensar, produzir mais e mais conhecimento, mais detalhado e mais aprofundado, e fazer com que ele chegue às novas gerações de pesquisadores e de alunos, a mais e mais brasileiros: aqueles, variados, coloridos, indefiníveis, que encontram sim um mecanismo de relativa inclusão e pertencimento no uso dessa língua, mas que precisam saber em que termos ela existe em sua realidade, e de que maneira se relacionar com ela. Precisam ser donos de seu patrimônio real, e não crédulos reprodutores de uma história empregada para justificar uma norma que os exclui e os desautoriza.

Não é de hoje que nós sabemos que não é de hoje que o Brasil tem problemas para se definir, para se aceitar. E também não é novidade que esse processo que nos parece longo, que essa estranha trilha da nossa obsessão por compreender uma identidade e depois fazer as pazes com o que quer que ela tenha a nos dizer ainda está meramente começando.

Bibliografia

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015 (56 ed.).

BAXTER, Alan; LUCCHESI, Dante; RIBEIRO, Ilza. (orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EdUFBA, 2009.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

GALINDO, Caetano W; NUNES, Alceu Chiesorin Nunes. **Latim em Pó: um passeio pela história da nossa língua**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente: ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989 (2 ed.).

QUADROS. Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloína Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Recebido em: 15 de abril de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024

Línguas dos nossos Brasis

Tramas do Bakairi: entre língua, memória e cosmogonia

Entrevistadoras
Elizete de Souza Bernardes
Gesualda Rasia
Letícia Lima
Mirielly Ferraça

Tania Conceição Clemente de Souza tem graduação em Letras Português-Russo e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou seu pós-doutorado na Universidade Paris 7. Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lotada no Departamento de Antropologia do Museu Nacional, centro onde desenvolve pesquisa com línguas indígenas desde 1981. Tem bolsa cientista do Nosso Estado com o desenvolvimento do projeto sustentabilidade e salvaguarda do patrimônio imaterial, por uma política de preservação das línguas dos povos originários do Brasil. A professora Tania tem atuado com temas relacionados à preservação das línguas indígenas, além de se debruçar nas discussões sobre discurso e imagem e análise do não-verbal, tendo como aporte teórico a Análise do Discurso.

O desejo desta entrevista nasce do nosso último encontro no XI SEAD 2023 (Seminário de Estudos em Análise do Discurso): “Escutas do (in)dizível: formação social, ideologia, real”. Naquela ocasião, Tania participou da mesa redonda I “Povos originários e relações de poder: sujeitos e línguas silenciadas” e dividiu a interlocução com o professor e pesquisador Eliel Benites (Guarani-Kaiowá), Diretor do Departamento de Línguas e Memórias Indígenas, e as professoras e pesquisadoras Eni Orlandi e Águeda Aparecida da Cruz Borges, que realizou a mediação. As reflexões apresentadas por Tania naquela mesa, em diversas outras palestras e comunicações, em artigos e capítulos de livros nos permite deslocar nosso olhar frente à constituição dos arquivos de oralidade, frente ao entrelaçamento da língua e ao discurso fundador presente nas narrativas indígenas, frente às políticas de acervo e de memória. A partir de seus trabalhos, a autora vem produzindo questões teórico-metodológico-analíticas importantes para a Análise de Discurso. É sobre sua trajetória, contribuições e pesquisas desenvolvidas em mais de 40 anos que conversamos aqui.

(Mirielly) No texto *Língua, Materialidade Discursiva e Cosmogonia* (2022), você analisa como a língua Bakairi possui um conjunto de formativos que se pautam na historicidade de textos fundadores da identidade, organização social e cosmovisão dos Kura-Bakairi. Assim, segundo sua compreensão, os aspectos da formação do léxico materializam as diversas lendas e teorias sobre as origens do universo.

Você poderia falar um pouco sobre esse percurso de análise? Que efeitos o olhar discursivo produz para a compreensão da formação lexical da língua Bakairi?

(Profa. Tania) Então, essa foi uma necessidade: enveredar por essa perspectiva de língua e cosmogonia. Eu trabalho com os Bakairi desde 1984. Estou sempre em contato. Nos últimos dois anos eu estive lá com eles. Aqui no Rio de Janeiro, nós temos muitos alunos indígenas que nos procuram na pós-graduação. Tem um aluno, o Valdo Kutaiava Xagope, que fez mestrado no Museu Nacional, sua dissertação foi sobre a memória Kurâ Xunâri. Kurâ é como eles se identificam, é a auto-identificação deles e, ao mesmo tempo, quer dizer “gente” e quer dizer “nosso”, mas esse “nosso” (kurâ) só pode ser usado entre duas pessoas da mesma etnia. Eu não posso falar com Bakairi usando o “nosso” (kurâ). Eu preciso falar “meu” e “seu”. Então, uma coisa sou eu estudar a língua, estudar o povo, outra coisa é quando eles vêm para a academia. O olhar é totalmente outro, um lugar de reflexão totalmente outro.

Depois do mestrado, o Valdo foi fazer o doutorado na Faculdade de Letras da UFRJ, cujo programa a maioria das linhas explora a linguística formal. E aí ele começa a ter uma dificuldade muito grande para entender o que para nós parecia uma coisa comum, por exemplo “que é morfema?”. A necessidade de abstrair a teoria e abstrair a língua pelo viés dessas teorias foi uma dificuldade. Então começo a trabalhar com ele. Primeiro eu comecei pelo português. Eu dava palavras como “professor”, “doutor”, “construtor”, etc. Eu falava: “o que você vê que se repete?”. Aí ele foi marcando. “Isso aqui é morfema. Agora vamos ver uma lista de palavras na sua língua, como isso que se repete”.

Udodo Pajikâ (A onça e o tamanduá) é um mito que eu acho muito importante porque ele fala do confronto do índio com o não indígena. Udodo metaforiza o índio. Pajikâ, o Tamanduá, somos nós, o não-índio. Na época, em 1985, eu gravei esse mito com a pessoa Bakairi mais idosa, uma contadora de histórias. E por que o tamanduá-bandeira? Porque ele é um animal muito grande, que se esconde atrás da árvore e abraça a pessoa por trás, ou seja, um traidor. Então, aí já está identificado quem é o não-índio. Esse mito foi gravado pela primeira vez em 1895, pelo Von den Steinen, que transcreve na gramática dele, escrita em 1897, mas que foi publicada mais adiante.

E eu comparo, com 100 anos de intervalo, o registro dele com o meu. Então, eu comecei pelo udodo, a onça. Se você pegar as listas de palavras fechadas, é possível perceber que o Bakairi vem da onça (udodo), que metaforicamente representa o índio ancestral.

Então, você tem mulher, pekodo, homem, ugondo, criança, iamundo. E udo, hoje eles dizem que é a palavra para índio, uma palavra que não existe na língua, mas que significa o ser humano, o indivíduo. Então, eu pedi: “me dá outras palavras com o udo”. E ele não acha. Então, começa aí a linguística formal: o que é um formativo? A gente trabalhou com Morfologia Derivacional Estruturalista.

Por que que não tem mais outras palavras na língua com o -do? Recorremos, então, a essa restrição fundadora da identidade Bakairi.

Recentemente saiu na Gragoatá^I (número 64) um artigo meu com o Valdo, em que a gente estende um pouco mais essa discussão. Os Bakairi têm uma outra lenda, a das Pekobaym. Só que

I *Língua e cosmogonia em Bakairi: práticas de pesquisa voltadas ao conhecimento das línguas originárias*. Gragoatá, 29(64), 2024.

Pekobaym não tem tradução para o português, então eles falam assim: as mulheres Pekobaym. É uma outra lenda super interessante. São mulheres que se revoltam pelo fato de só os maridos poderem caçar, de elas não poderem usar arco e flecha e não poderem comer a caça caçada pelos maridos. Então, revoltadas, elas recorrem a uma senhora que as ajuda a se metamorfozizar. Elas pedem garras de tatu, cortam o seio do lado direito para poder usar arco e flecha, cavam um túnel e passam a viver nesse buraco. Daí, começamos a ver como é que essa palavra Pekobaym se forma. Com essas mudanças, elas deixam de ser pekodo (mulher) e passam a ser pekobaym.

E foi muito interessante que, no instante em que elas se metamorfozizam, elas deixam de pertencer ao reino dos humanos. Por isso, na distribuição dos morfemas na língua, por exemplo, a marca de plural para humano que é -domondo não se aplica, não podendo se ter pekodomondo, porque elas não são mais humanas. Eu tenho, então, que usar a marca de plural do não humano.

A gente não abre mão da linguística. Qualquer perspectiva linguística que eu pegasse, diria que tanto -do, ou essa restrição lexical do plural de Pekobaym, qualquer teoria daria conta, mas não explica a sua inscrição nessas restrições.

A diferença da perspectiva entre se trabalhar língua e cosmogonia e linguística é poder entender os dois movimentos da memória, a memória da língua e a memória de pertencimento à língua. O mito e a lenda não são ficcionais. A gente não pode trabalhar como ficção, sabe? Porque se eles são constitutivos da identidade, é uma memória virtual que está aí. Logo, eu entendo as lendas e os mitos exatamente assim, eles são cumpridos ao pé da letra. Quando um ou outro sai da aldeia e vai viver fora, eles não quebram os valores, os mitos, as interdições, eles não quebram. Então a organização social é uma organização realmente fundadora para esses grupos.

(Mirielly) É muito interessante como você precisa se voltar a essas condições de produção, em que essa comunidade tem realmente outra cosmogonia, outra forma de ver e de lidar com o mundo, com a natureza, com a relação entre os seres. Porque, de fato, da nossa perspectiva ocidental, a gente coloca as lendas e mitos nesse espaço da ficção, não é? Mas um pesquisador que se propõe a analisar a língua, nesse caso, precisa entender como essa memória é constitutiva das relações, presente, inclusive, na estrutura linguística, na nomeação de determinados objetos ou sujeitos.

(Profa. Tania) E para mim, foi um achado. E para ele [Valdo] também.

(Mirielly) Nessa análise, você produz um deslocamento na compreensão do discurso fundador. Você observa como o discurso fundador, presente em lendas e mitos originários, está atrelado aos discursos de si, movimento que permite compreender como essa memória fundadora atravessa o discurso indígena. Qual a importância de considerarmos o discurso fundador como um discurso de si para a compreensão das línguas e comunidades indígenas?

(Profa. Tania) Eu vou dar um exemplo. Os mitos são discursos de si, vamos dizer assim, antes do contato, antes do confronto. Quando você começa a perceber a presença do não indígena, aí os mitos falam de

si e falam do outro. No mito Udodo Pajika (A Onça e o Tamanduá), que mencionei anteriormente, é interessante observar que há um confronto entre a onça e o tamanduá, em que o tamanduá sempre arma um meio de ludibriar a onça, já começa aí a definição dos nossos lugares. Isso é extremamente interessante. Quando a professora Eni Orlandi define discurso fundador^{II}, ela menciona a descoberta do novo mundo, a memória é zero para o colonizador. É como se aqui não existisse história. E aí eles fundam esse Brasil, esse território, que, na época, não tinha nem esse nome. A memória começa com a carta fundadora do Pero Vaz de Caminha, como se aqui nada existisse anteriormente.

Mas o discurso de si (o mito) fala da própria fundação. Como mencionei, eu gravei com a pessoa mais idosa Bakairi, Waluga, em 1985. Ela era monolíngue e tinha presumidamente 85 anos. Era a minha segunda estada de campo, eu ainda não sabia a língua, mas eu conhecia a história, e ela representava o mito, daí eu entendia tudo. Ela tinha vários timbres de voz, às vezes falava num timbre olhando para mim, interrompia a narrativa olhando para mim. Ela contava sobre o mito do primeiro mundo, aquele em que não havia a presença de luz, era o mundo das trevas. Um dia o sol invade esse mundo, chamam Xíxi, o deus-Sol. Com a luz, o mundo se modifica. No tempo das trevas não havia diferença entre os seres.

Nisso, ela parava e dizia assim: “Xíxi, quando fez o mundo, deu uma língua para o índio e deu uma língua para o não-índio.” Assim, ela já não usava mais a voz da onça, nem a do pajikâ. Em outro momento, ela para e fala: “Xíxi, quando fez o mundo, deu arco e flecha para o índio e deu arma de fogo para o não-índio.” É como se ela me explicasse aquilo que estava metaforizado no mito, como se ela me explicasse o meu lugar, de onde eu venho, e que eu era o não-índio.

Na descrição do mito Udodo Pajikâ de Von den Steinen, o tamanduá quer enganar a onça. Ele se transforma, tem uma hora que ele aparece como o tamanduá-mirim. Ele bota um presente na porta da onça, bate, a onça fala: “nossa, um presente!”, e o mito acaba, a onça morreu. Isso é no século XIX, 1895. O que eles projetavam era o fim dos povos originários, o fim do índio. E quando eu gravei em 1985, com a Waluga, essa passagem não existe mais no mito.

A resistência do índio está aí pelo silenciamento dessa passagem. Ela termina a narrativa e essa passagem não está lá, nem no relato dela, nem no dos outros. Então, é muito interessante entender esses discursos fundadores nessas duas perspectivas, porque também eles fundam uma memória sobre nós, sobre o outro, que é esse outro que estava ali para dizimar o indígena, mas eles resistem. É como Pêcheux diz: não há luta sem resistência.

E resiste através da língua, isso é que é interessante, resiste através do mito. Por isso que o mito não é ficção. Alguns tratam o mito como um gênero literário, como a gente trata a literatura. Não. Para mim, são narrativas virtuais, por isso o efeito é sempre de verdade. É assim que eu trato o mito, quer dizer, discursivamente.

(Elizete) Foi uma alegria ler o seu artigo “Línguas de oralidade, ortografismo e materialidade discursiva” (2023), especialmente durante a organização do evento da Consciência Indígena do IFMS. Nós, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) de Dourados, ficamos muito gratos por tantos

II ORLANDI, Eni. Vão surgindo sentidos. In: Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional. Eni P. Orlandi (org) – Campinas, SP: Pontes, 2003.

aprendizados! Aqui em nosso município, temos duas reservas indígenas que são compostas pelas Aldeias Bororó e Jaguapiru. E a leitura do seu artigo nos possibilitou pensar em caminhos e perspectivas para uma educação tecnológica que valorize as práticas e saberes dos povos originários de nossa região, para além da língua escrita.

Nesse sentido, a valorização da cultura e da diversidade dos povos originários perpassa a questão da preservação e (re)conhecimento de suas memórias e arquivos. Assim, a pergunta que fazemos toca à tragédia do incêndio que atingiu o Museu Nacional, em 2018. Assistimos pela televisão com dor e perplexidade o prédio sendo tomado pelas chamas. Aos repórteres, os pesquisadores comovidos tentavam colocar em palavras o que a perda significava. Sabemos que grande parte de sua trajetória com pesquisa em línguas indígenas se deu no Museu Nacional. Como foi esse momento para você e que impactos o incêndio causou?

(Profa. Tania) Bem, é muito difícil falar nisso até hoje. Não tem como a gente não se emocionar. Primeiro, eu soube do incêndio antes dele estar na mídia. Lá no Museu Nacional do Rio de Janeiro, tem o Nicolas Alexandria Pinheiro, produtor cultural da instituição, que me ligou dizendo: “Tânia, meu irmão, jornalista, foi convocado para cobrir uma notícia. O museu está pegando fogo!”. Quando ele falou isso, eu liguei a televisão, mas não encontrei nenhuma notícia a respeito. Então, eu comecei a ligar para os meus filhos. Nesse meio tempo, a imagem do museu pegando fogo apareceu na TV.

Quando Nicolas falou do museu, sinceramente, me desculpem, eu pensei em todos os museus, menos no meu lugar de trabalho. Mas, quando eu vi o nosso prédio, aquelas chamas incendiando uma construção imensa, eu fiquei estarelecida. Eu passei mal, chorava, eu falei: “eu vou para lá, eu vou para lá”. Meu marido me deu uma água, me mandou tomar um calmante, e aí, ele disse: “mas você vai fazer o quê lá?”. Já não conseguia mais olhar, e todo mundo me mandando no zap, meus alunos, todo mundo mandando notícia, a família... e eu fiquei naquele sofrimento.

Sabe essas construções antigas que têm aquele pátio interno e dois pavilhões? O pavilhão de trás é onde era a Linguística, onde havia muita coisa da arqueologia, por exemplo os ossos da Luzia, o fóssil humano mais antigo da América Latina, estavam lá. Podia ser salvo. A parte da Geologia, onde tem uma coleção riquíssima de meteoritos, era lá.

Então, já que a frente estava pegando fogo, a gente queria que os bombeiros fossem para lá, mas eles não ouviram. Tem uma pesquisadora, geóloga, a Maria Elizabeth Zucoloto, que, na época, quis entrar, porque tinha uma entrada por trás. Era uma entrada, um portão fechado de ferro, era só ter arrombado e salvar o material que ficava no pavilhão de trás.

A gente só tem parede até hoje. Não tem nada, nada, nada.

E peças assim incríveis... Por exemplo, o laboratório de conservação, ele não ficava naquele prédio, ele ficava em frente, no subterrâneo. Eu ia muito no laboratório de conservação, porque eu adorava ver como é que eles trabalhavam. Eles estavam restaurando uma roupa de um samurai. Era lindíssima: toda em malha de metal, a espada com gemas preciosas encrustadas.

No dia seguinte ao incêndio, eu fui para lá de manhã cedo, claro, e a primeira pessoa que eu encontro é a Ana Eugenia Amorim Barbosa, a restauradora. Aí eu a abraço, a gente não se falava. Todo

mundo, assim, com aspecto cadavérico, arrasada, a gente só se abraçava e chorava. Não tinha como.

Mas quando eu vi a Ana, eu falei: “Ana, e a roupa do samurai?”. Ela disse: “entreguei na sexta-feira para exposição”. No domingo pegou fogo. Então, são esses detalhes que a gente sofre até hoje. Porque eu perdi tudo também. Nós ficamos sem uma cadeira, sem uma mesa, sem nada, sem nada.

Quando se diz: “ah, lá se foram 200 anos de história do Brasil...”, não é da história do Brasil, é da história da humanidade. Essa roupa foi datada por um especialista como do começo do século XVIII ou do final do século XVII. São muitos séculos de história ali.

Entre tantas raridades, havia uma múmia, dentre três existentes de uma mesma família. As múmias eram feitas por famílias especializadas, cada uma tinha um toque diferente. Então, só havia três múmias dessa família. Uma estava no Museu Nacional. A Discovery fez uma reportagem chamada *As Múmias do Rio*. Eram raríssimas. Então, é a história da humanidade, não é a história do Brasil de 200 anos. E a primeira reunião que a gente tem é com aquela hashtag “Museu Nacional Vive”. Ainda está sendo muito difícil. A gente ainda não conseguiu se alojar, nem vai.

O Museu Nacional, aquele prédio, quando ele ficar pronto, vai ser só exposição.

(Elizete) Embora haja todo um trabalho de diversas pesquisadoras e pesquisadores da própria Universidade Federal do Rio de Janeiro em manter e ampliar o acervo do Museu Nacional, sabemos que houve e há um descaso público com relação ao cuidado dos bens culturais brasileiros. Diante do incêndio, como podemos falar sobre as políticas de memória e suas ausências? Como podemos pensar nas políticas de acervos?

(Profa. Tania) Quando fui à ANPOL, salvo engano em 2016, antes do incêndio, eu fiz uma comunicação sobre políticas de memória e políticas de acervo. Primeiro, em nível do Estado, eu acho que não existe uma política de acervo, o que é uma preocupação, porque é a Pinacoteca em São Paulo que pega fogo, é o Museu da Língua Portuguesa que pega fogo... Toda hora você está vendo isso.

Logo depois do incêndio, aqui no Rio, a UFRJ fez um encontro sobre museu, literatura, e eu fiz a mesa de fechamento. E, nesse dia, também tinha a fala de um rapaz do Museu Afro Brasil, lá de São Paulo – e ele falando da precariedade do prédio, que chove dentro. É um monte de balde aqui também. Uma ocasião as múmias foram inundadas, a água escorria na parede, dentro da exposição. Teve que vir uma equipe estrangeira para restaurá-las. Elas ficaram em umas câmaras com sugador de umidade, por meses. Então, o Estado não investe.

Você tem o IPHAN, mas o instituto tem a prerrogativa de que o patrimônio é patrimônio e não pode ser alterado. Então, só pode restaurar se for com peças originais, o que para nós é muito difícil.

Agora, pegando mais um miolo da sua pergunta, por que eu escrevi política de acervo e política de memória? Primeiro para pensar a relação entre acervo, arquivo e memória. Depois porque a instituição que guarda não entende o que é guarda, pensa que é posse. E aí há uns movimentos de bloqueio a pesquisadores. Eu sofri isso lá dentro, mesmo sendo de lá, sendo chefe de departamento, dentro do setor em que eu trabalhava. Impressionante.

Por isso é preciso denunciar, não tem uma política de acervo, o que é um acervo e uma política

de memória? Ou seja, guarda e não investe na preservação, na sustentabilidade daquele acervo. E as coisas vão se perdendo, vão estragando.

Por exemplo, houve um pesquisador alemão, Curt Nimuendajú, que chegou ao Brasil em 1903. Ele foi o primeiro a classificar as línguas indígenas, fez três mapas com a distribuição das línguas indígenas no Brasil. Em 1905, ele começa as pesquisas em São Paulo, com os Guarani. Ele percorre o Brasil todo, vai até a área das Guianas, da Venezuela, depois ele desce, vai até o Sul. De 1905 a 1945, 40 anos de trabalho.

Em 1958, o Museu Nacional compra esse espólio. Diários de campo, tudo escrito à mão, outros mapas que ele desenhava e muitas fotos. E negativos em vidro e flexíveis.

O Curt Nimuendajú escrevia para o mundo inteiro, e cada carta que escrevia, ele vendia parte do acervo, porque ele precisava sobreviver aqui. Ele mandou muita coisa para o Museu de Gotemburgo, na Suécia. E, nessa época, vem um pesquisador desse Museu de Gotemburgo para o Rio de Janeiro, querendo ver o acervo de Curt Nimuendajú, e nós não tínhamos como fornecer acesso, dada a precariedade das fotos.

Bem, havia quase 500 negativos, talvez um terço do que ele fotografou. Eu concorro ao Edital Universal e a um Edital da FAPERJ, para preservação de acervo, ganho para digitalizar esses negativos. Depois dessa digitalização, as fotos passam por um tratamento específico em que o resultado final é 95% de fidelidade ao original. E eu julgava que qualquer aluno meu poderia trabalhar na restauração desse material. Mas meu filho, que é formado em Antropologia Visual, falou que isso é um acervo raro, não tem como os meus orientandos, que eram de Iniciação Científica, por exemplo, realizarem esse trabalho. Ele me recomenda, então, o contato com a FUNARTE. E a FUNARTE faz o ofício de cooperação comigo. E consegui fazer apenas a digitalização.

Para a digitalização dos negativos até hoje estou tentando verba para restaurar. Um negativo desses leva de três a quatro dias para você recuperar a digitalização, é um profissional especializado que cobra mil reais de diária.

Assim, o cuidado com a memória acaba acontecendo por uma iniciativa individual, em que se recorre a editais, torcendo para ganhar. Mas não deveria ser individual. Quer dizer, a gente deveria ter exatamente uma política de cuidado, de restauração, de proteção, de divulgação, de acesso. Porque no instante que eu fizer isso, vai estar público. Vai ficar numa nuvem lá da biblioteca. Qualquer pesquisador pode usar.

Eu não sou a dona. É isso que é guarda, não é propriedade. Então, é isso que eu chamo de falta. Uma política de acervo e uma política de memória.

(Elizete) Em seu texto “Museu Nacional, História e Poética do Saber” (2020), você analisa a formulação #museunacionalVIVE e o papel da memória digitalizada. O movimento de reconstrução do museu através de uma memória-imagem produzida por fotos, papéis digitalizados, filmes, CDs e HDs possibilita outras formas do sujeito se relacionar com o Museu Nacional. Como você compreende esse processo de reinvenção do acervo perdido? Como analisar a relação que o sujeito contemporâneo tece com a memória e o espaço digital?

(Profa. Tania) Então, a pergunta é muito interessante. Eu não sei se o brasileiro está pronto para o Museu Digital e vou explicar o porquê. Por exemplo, eu pego o Uber para ir para o Museu Nacional e sempre vem a pergunta: “quando é que vai restaurar?” Nós ganhamos outro terreno, que é com módulos habitacionais, é onde a gente está se instalando, em frente ao Museu Nacional.

As pessoas ficam na expectativa: “Ah, porque quando eu era criança, quantas vezes eu vinha aqui com o meu pai... Quando que vai reabrir?”, “Ah, eu quero trazer meu neto...”. E não tem mais isso. Então, o que eu percebo é esse imaginário de que um dia o museu vai reabrir com tudo dentro, e não vai.

Aquele Museu Nacional não existe mais. Só a fachada. Acabou, acabou.

Vai ser uma coisa de muita peça 3D, pois havia um projeto lá dentro de trabalhar com a impressora 3D, digitalizar, escanear as peças. E aí o que tem dele de imagem, digitalizado, tem que ir para uma base digital onde estão muitos museus do mundo, e pensar num outro museu.

Agora, quando você fez essa pergunta, é superinteressante, temos o sujeito contemporâneo na relação com o digital. Eu tenho um laboratório, que é o Labedis, *Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, que está fazendo 10 anos. Essa semana realizamos um seminário, vocês têm que acessar, está gravado lá no canal. Ontem foi a palestra da Cristiane Dias, da Unicamp, e da Silmara Della Silva, da UFF. Fantásticas as duas palestras, dava vontade de ficar a noite toda ouvindo. A Cristiane está preocupada com essa constituição desse sujeito contemporâneo digital.

Então, ela fez dois deslocamentos interessantíssimos. Primeiro ela apresenta a noção de sujeito de dados, que é esse sujeito contemporâneo que fica à mercê da tecnologia, que não faz nada sem o digital. Depois, ela questiona: o que é texto? Então, como a Orlandi define, o texto é uma unidade imaginária com início, meio e fim. Foi muito interessante porque a Cristiane trouxe para nós a série de memes que surgiram a partir da cadeirada do Datena^{III}. São muitas publicações, muitas, uma atrás da outra. Então ela bota em xeque essa noção do texto em papel. Continua sendo uma unidade imaginária, mas não tem fecho. Ela vai definir esse texto digital como serial, é uma unidade imaginária, mas serial, porque não tem fim.

São outras formas de discursividade, outras formas de textualidade, e aí tem que se repensar essa constituição desse sujeito contemporâneo. Acho que essa pergunta foi muito oportuna. Então, é assim, é um sujeito interpelado pelo digital, e a gente vai ter que se conformar com o museu digitalizado.

(Gesualda) Os avanços conquistados até aqui, no que diz respeito à defesa das questões indígenas, são significativos. Há exemplos, é claro, da nossa Constituição de 88, que reconhece a importância das questões indígenas, a sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Temos a Lei 14.402 (2022), que busca valorizar a diversidade das culturas dos povos originários e que definiu 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas. E também a Lei 11.645 (2008), que torna obrigatório o estudo da história, cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

III Em 2024, durante um debate político na corrida eleitoral para a disputa pela Prefeitura de São Paulo, o candidato José Luiz Datena agrediu com uma cadeirada o seu adversário, Pablo Marçal.

No seu entendimento, o conjunto de leis relativas às questões indígenas contemplam as questões de políticas de línguas? Como é que você vê isso a partir de sua experiência? Como essa legislação tem produzido mudanças? Como que a gente percebe diferenças nas políticas públicas? Como você vem observando essa relação entre a nova legislação, suas mudanças, seus marcos, e o que a gente consegue perceber enquanto mudança social?

(Profa. Tania) Primeiro, a gente precisa das leis. Disso não há dúvida. As leis são muito centradas na sustentabilidade das etnias, em função da questão das terras, do território. Mas o que se tem em termos de efetivação é muito pouco. Principalmente nas propostas curriculares.

A BNCC vem falar de bilinguismo e multilinguismo associado às línguas indígenas, mas sem nenhuma reflexão, como é que isso pode acontecer na prática? Há algum tempo, uma aluna minha fez uma dissertação sobre a lei que obriga os livros didáticos a falarem sobre a cultura indígena e negra. Gente, nós pegamos uns 10 livros didáticos, os autores usam qualquer publicidade. Por exemplo, me lembro de uma da Pepsi, que estava no livro, que apresentava o indígena falando assim: “serve para mim beber?”. Uma coisa assim, discriminando, sabe?

Ou seja, essas leis garantem escola bilíngue. Quantas escolas indígenas bilíngues existem? Você vai contar uma, duas, três. Garantem o atendimento médico e social com o intérprete da língua? Onde é que isso tem? Nas áreas indígenas em que essas medidas vêm sendo mais implementadas, como lá no Alto Rio Negro, porque a população local não é só de indígena, há também falantes de Nheengatu. Então, ali, de uma certa forma, ainda tem um atendimento bilíngue, escolas bilíngues.

A primeira lei de cooficialização das línguas indígenas tornou o Baniwa, o Nheengatu e o Tucano co-oficiais. As línguas foram cooficializadas, mas a cooficialização delas decorre de uma série de práticas: ensino bilíngue, atendimento bilíngue, uma série de coisas... E só agora a lei foi implementada, dez anos depois da cooficialização.

Eu, a Juciele Dias (UERJ) e a Luciana Nogueira (UFSCar) fizemos um artigo sobre a BNCC, pegando essa questão do multilinguismo: como é que a BNCC trata? O que é letramento? Várias questões nós sublinhamos ali, foi publicado na *Policromias*^{IV}. Critica-se muito essas leis. Mas elas estão aí, a gente se vale delas quando é preciso.

As leis são artefatos políticos, artefatos importantes, e artefatos aos quais sempre se pode recorrer em função do direito que está previsto ali. Vocês estão vendo como o marco temporal está sendo ressignificado, só até a data da Constituição? O que é isso? É tudo muito perverso. É um apagamento sucessivo de toda essa história. Quase uma perseguição, é uma perseguição. E é o esvaziamento da própria Constituição.

(Gesualda) Como a Mirielly disse, a gente estudou seus textos no grupo de estudos^V e posso lhe dizer

IV DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; SOUZA, T. C. C. de. Sentidos de línguas brasileiras na BNCC: tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. *Policromias* – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, n. 3, p. 318-339, set.-dez. 2021.

V GPTD - Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e do Discurso: entrelaçamentos teóricos e analíticos (Unicentro-UFPR).

assim, foi um momento de ruptura com muitos paradigmas. E eu destacaria sua observação de que as línguas indígenas não são línguas ágrafas, ou seja, não podem ser definidas pela ausência de grafismo. Isso foi bastante forte, causou um impacto bastante grande. A senhora poderia falar um pouquinho mais acerca do registro da memória das línguas de oralidade, as quais não têm, como a senhora defende nos seus textos, uma inscrição necessariamente empírica? Quais seriam as implicações desse aspecto para (re) pensarmos questões de memória, sobretudo a discursiva?

(Profa. Tania) Antes do Bakairi, eu já tinha estudado algumas línguas do tronco tupi, principalmente tupi-guarani. Já tinha escrito sobre o Tapirapé, em um artigo na disciplina do Eduardo Guimarães, quando eu fazia o doutorado lá na Unicamp, e ele publicou numa revista antiga, extinta, que se chamava *Série Estudos*, publicada pelas Faculdades Integradas de Uberaba. Mas eu me atrevi a fazer análise do discurso na língua indígena. Falo em atrevimento porque fazer análise do discurso em português, na minha língua, já é difícil. Você imagina na língua indígena!

Eu terminei o mestrado em 78 e fiquei seis anos estudando as línguas indígenas. Quando eu entro para o doutorado, em 84, eu já tinha recursos do CNPq para começar a estudar o Bakairi. Já no Museu Nacional, em 1983, eu decido que vou trabalhar com o Bakairi. Então, eu começo a ler o Von den Steinen, começo a ler tudo. E um missionário do Summer escreve sobre o discurso Bakairi de uma forma que eu achei fantástica. Porque é uma língua que tem um sistema de referência de pessoa bastante particular: há seis palavras para dizer a terceira pessoa, o “ele”; três para indicar se o nome é animado e três para não animado. Então, *mâkâ*, *awâka* e *mâwâkâ* é para dizer *ele* quando me refiro ao ser animado. E as outras três formas é para me referir às palavras não humanas, os correlatos *mârâ*, *awârâ*, *mawârâ*. E como é que ele, o pesquisador do Summer, definiu o que chama de discurso bakairi?

Para vocês entenderem melhor, dou um exemplo: eu chamo *mâkâ* Gesualda. Então a Gesualda vai ser o tema da nossa conversa, é o ator principal, já que o pesquisador do Summer diz que o discurso se faz como uma cena. Depois, entra a Mirielly na conversa, então o locutor promove *mâkâ* Gesualda para um personagem secundário, no caso, *awâkâ* Gesualda, para a Mirielly poder ser *mâkâ*. E *mawâkâ*, o terceiro personagem, é um que a gente nunca ouviu falar. Ah, agora vai entrar uma tal de Tania, que será uma *mawâkâ*. Quando li essa descrição, falei: “isso é fantástico, eu quero estudar isso, e eu vou para a UNICAMP”.

Pelas peculiaridades dessa língua, me propor a estudá-la em perspectiva discursiva foi um atrevimento meu, mas a Eni Orlandi aceitou me orientar, e à medida que eu fui conhecendo a Análise do Discurso, eu vi o tamanho da dificuldade de poder discutir o político, o ideológico, nessa língua outra, nesse mundo outro, do qual eu não faço parte. E eu trabalhava, eu era professora na PUC Rio, então eu não podia ir toda hora para a aldeia, tinha que ser nas férias, com recursos muito escassos. Ou então o CNPq dava o recurso, liberava um ano depois, com uma inflação louca, dava 80% de inflação por mês. Foi muita dificuldade, eu levei oito anos para escrever a tese, e quando eu termino, falo para a Eni: “eu descobri a oralidade!”.

Eu falo para os meus alunos, vocês precisam ter uma sensibilidade que vá além de saber a lista de palavras da língua, ou as frases que você quer saber, ou como funciona o verbo, vocês têm que saber

muito além. O meu diário de campo me salvou muito nesse sentido, porque eu tinha as atividades durante o dia, e à noite eu ficava descrevendo o dia, e ali surgiam as questões. Quando pela primeira vez cheguei para iniciar a pesquisa, era a época do batizado do milho. E aí, as velhas me chamam para fazer a pintura corporal, então eu vou lá. As moças estão sem roupas, cobertas com vestido; as crianças sentadas no chão; as senhoras, duas velhas, responsáveis pela pintura, estão pintando o corpo da moça e estão explicando: “Olha, isso aqui que a gente faz assim, isso é a casa do morcego”. E ela falava na língua assim: “*cemimo ety ‘casa do morcego’*”. A outra pintura era a casa do tamanduá. E aí, ela me pinta de casa do morcego. Então, até hoje, quando eu vou lá, peço para me pintar com a casa do morcego, porque foi como ela me identificou. Isso é toda uma inscrição, que se estrutura como um arquivo. Um arquivo que não pode mudar.

Isso não é grafismo, sabe? A antropologia trata isso como grafismo. E dentro de uma visão evolucionista, por exemplo, no trabalho de Emília Ferreiro, com o construtivismo, e da Ana Teberosky, a criança, quando faz o movimento de fazer o F e o P, trata-se de grafismos que irão evoluir para a escrita. Não, eles não evoluem para a escrita. Aquela é a forma de os Bakairi dizerem. Não tem que evoluir para a escrita. Não tem que decifrar. Aquelas inscrições são o próprio arquivo.

Quando a criança via a minha pintura, todo mundo falava que o meu braço estava com “casa de morcego”. Isso não é letramento? Isso não é arquivo? Não é só a memória. A dança também é sempre a mesma. Eu voltei lá agora, e eles estão dançando da mesma forma de 40 anos atrás. Então, tem um arquivo, não é? Até o desenho da aldeia já é um arquivo.

(Gesualda) A nossa dificuldade, a de nós não-indígenas, é fazer esse deslocamento. A gente vai pensar sempre a partir da escrita, não é? Aí, eu lhe pergunto: como manter o registro dessa cultura, que não é a do ortografismo, é de outra ordem, diante, por exemplo, do extermínio dos povos indígenas? Porque se nós mantivermos enquanto sociedade da escrita, nós vamos manter a partir do paradigma da escrita. Não é disso que se trata, não é? Mas e esses povos que estão em extinção, como fica esse paradoxo, já que suas práticas se extinguem juntamente com eles e a escrita, por si só, não dá conta de um registro mais amplo, que abarque as cosmogonias ?

(Profa. Tania) Está se perdendo. Agora, em maio, a gente estava em um encontro lá em Lyon, com brasileiros estudiosos de Análise do Discurso e de Literatura, e o meu texto foi justamente sobre língua e partilha de poder. Tem um ritual no Bakairi, o Iakuigady.

É um ritual em que uma máscara é usada. Então, tem um senhor que ainda faz as máscaras para vender, não para usar no ritual. Tem a família dona da cerâmica, a família dona da música, a dona da cestaria. Embora hoje em dia já não está tão restrito assim, cada família é obrigada a construir a própria máscara para que esse ritual aconteça. O ritual é muito complexo, são 23 máscaras, 16 retangulares e 16 ovais, cada uma com a pintura própria, a música própria, o nome próprio e uma função específica no rito. Bem, esse ritual só pode acontecer se houver harmonia entre as famílias. E eles estão brigando por causa do agronegócio. O ritual não acontece há mais de 30 anos. A máscara não pode ser feita de qualquer madeira, e quando uma família está arrendando as terras para o agronegócio, muitas vezes, ali

está a madeira da máscara. Isso está arquivado, você está vendo, até na própria constituição territorial, mas eles não podem ir lá e simplesmente pegar, porque aquela terra não é mais Bakairi, está arrendada. Então, eu perguntei, e aí, nunca mais vocês vão fazer o Iakuigady? Ele disse: “não, professora, vai acabar, nunca mais a gente vai ter o Iakuigady”.

Esse senhor, ele faz todas as máscaras retangulares. Eles fazem para vender, não com as madeiras específicas, mas com as que tem à mão. Mas, para o ritual, ele não pode fazer para a família do outro. Não é a máscara, vamos dizer, ritualística em si, eles fazem cópia. Então, enquanto cópia, enquanto foto, o Iakuigady está registrado. Mas, enquanto prática, o meu orientando, o Valdo, ele tem 41 anos, ele disse: “eu não me lembro de ter visto o Iakuigady”. A etnia e os valores permanecem inscritos nessa forma material, física que é a máscara.

(Gesualda) Que indicações ou recomendações você daria para os novos pesquisadores que desejam investigar línguas indígenas e arquivos de oralidade?

(Profa. Tania) Um aluno veio fazer uma disciplina comigo sobre línguas indígenas, e ele não é voltado para o estudo das línguas indígenas, ele é da vertente gerativa, mas, no primeiro dia de aula, ele disse: “eu não quero mais fazer o que eu estou fazendo, agora eu quero estudar línguas indígenas. Como a senhora estuda?”. Eu falei para ele, antes de pensar em trabalhar a língua como uma mera lista de palavras ou de frases, de ficar preocupado com o que é a teoria, ou sobre ergatividade, ou sobre língua nominativa acusativa, tem que conhecer o povo, tem que conhecer a história deles, tem que vivenciar, conhecer as condições materiais de existência daquela língua, para depois, então, pensar de que forma você vai articular a Linguística.

Entrevistadoras - Agradecemos a oportunidade dessa escuta e a possibilidade de registro. Obrigada pela tarde memorável.

Referências

SOUZA, T. C. C. Museu Nacional, história e poética do saber. Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 404-425, set./dez. 2020.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Língua, materialidade discursiva e cosmogonia. Linguagem em (Dis) curso – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 3, p. 501-511, set./dez. 2022.

SOUZA, T.C.C. “Línguas de oralidade, ortografia e materialidade linguística.” in: Memória e atualidade da Amazônia: ensino e línguas. FRAGOSO, Élcio Aloísio; DIAS, Juciele Pereira e OLIVEIRA JÚNIOR, Carlos Davis Barroso. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.