

Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03

Míria Gomes de Oliveira¹
Paulo Vinícius Baptista da Silva²

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

²Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

RESUMO – Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. Passados treze anos da promulgação da Lei 10.639/03 que estabelece o estudo das contribuições dos povos do continente africano e da diáspora afrodescendente para a história, arte e cultura brasileiras, propomos, neste artigo, mapear seus impactos, tendo em vista a construção de sentidos em torno da efetividade e eficácia (Santos, 1985) da lei. Nosso corpus discute a recepção durante seminário temático em turma de licenciatura em língua portuguesa. Entendendo *discurso* como prática ideológica que constitui, naturaliza, sustenta e modifica significados no/ sobre o mundo (Rogers, 2004), apontamos a dupla referenciação em torno do que seja a obrigatoriedade da lei nos momentos em que os interlocutores se envolvem em *armadilhas discursivas*.

Palavras-chave: Educação Étnico-Racial no Brasil. Formação Inicial de Professores. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT – Ethnic-Racial Education and Early Teacher Training: reception of the Law 10639/2003. After thirteen years of the enactment of the Law 10639/2003 establishing the study of African peoples' and afro-descendants' diaspora contributions to the Brazilian history, art and culture, we intended to map, in this paper, the impacts of this legal regulation aiming at building meanings on the law effectiveness and efficiency (Santos, 1985). Our *corpus* discusses the reception during a thematic seminar which took place at a Portuguese teaching education course. Understanding *discourse* as an ideological practice which constitutes, naturalizes, supports and modifies meanings about the world and in the world (Rogers, 2004), we point out processes of the double referencing around African Culture, History and Literature teaching legal enforcement in moments when the interlocutors engage in *discursive traps*.

Keywords: Ethnic-Racial Education in Brazil. Early Teacher Training. Critical Discourse Analysis.

*Os inocentes, definitivamente inocentes,
tudo ignoram,
mas a areia é quente, e há um óleo suave
que eles passam nas costas, e esquecem.*

Inocentes do Leblon.

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

Neste artigo, analisamos impactos da Lei 10.639/03 que estabelece o estudo da literatura, das artes, da cultura e da contribuição de africanos e afrodescendentes para a História do Brasil. Para isso, tomamos os estudos da Análise Crítica do Discurso (Van Dijk, 2008; Silva, 2012) em sua interface com os estudos da educação (Rogers, 2004; Gomes, 2012; Oliveira, 2000, 2005). Nosso objetivo é analisar a construção de sentidos em torno da efetividade e eficácia (Santos, 1985) da referida lei na educação étnico-racial de professores em formação inicial, durante um dos oito seminários temáticos de pesquisa em turma de Licenciatura em Língua Portuguesa de uma Universidade Federal brasileira.

Entendendo discurso como prática ideológica que constitui, naturaliza, sustenta e modifica significados no/sobre o mundo, a partir de relações de poder (Rogers, 2004, p. 6), apontamos a dupla referenciação em torno do que seja a obrigatoriedade da lei nos momentos em que os interlocutores se envolvem em *armadilhas discursivas* decisivas ao processo de resignificação, deixando ver conflitos e tensões em palavras/expressões/enunciados chave que emergem na recepção da lei.

O corpus aqui apresentado foi selecionado dentre oito seminários realizados em duas turmas de Análise da prática pedagógica (APP) de Língua Portuguesa noturno, duas de APP de Língua Inglesa noturno, duas de Língua Espanhola noturno, uma de História e uma turma de Estágio em Música no curso diurno durante o primeiro semestre do ano de 2013. Em sua ampla maioria, essas disciplinas são cursadas a partir do 7º e 8º semestres. Essa pesquisa só foi possível diante da colaboração dos professores que abriram quatro horas/aulas para cada um dos seminários. Recortamos segmentos em que o debate em torno do estudo da temática étnico-racial aponta para discursos conflitantes.

A Efetividade e a Eficácia da Lei 10.639/03 e suas Implicações na Educação Étnico-Racial de Professores

A efetividade de uma lei se revela no fato da norma jurídica se impor perante quem quer que seja. Em outras palavras, uma norma jurídica será efetiva se observada tanto pelos aplicadores do Direito como pelos destinatários dessas normas, ou seja, a partir do momento em que foi sancionada, todos os cidadãos brasileiros estamos sujeitos à sua imposição.

A eficácia, por sua vez, significa que a norma cumpriu a finalidade a que se destinava, pois foi socialmente observada e realizada, tendo solucionado o motivo que a gerou. Uma lei é eficaz quando cumpre a sua

função social, quando regula injustiças, crimes, convenções que comprometem relações éticas. No que se refere à lei 10.639/03, ela regula a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizados pela secular elite brasileira nos currículos escolares.

Contudo, esse processo não se dá linear ou automaticamente. Atualizada em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, a Lei 10.639/03 é efetiva ao instituir obrigatoriedade dos estudos das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil como parte do currículo da Educação Básica. Com isso, cria bases jurídicas para qualquer instituição de ensino da educação infantil ao ensino superior para a destituição do conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional (Silvério, 2002), presentes nos currículos escolares brasileiros. A eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros.

Nesse sentido, é na relação discurso/ação que a jornada política e jurídica emerge como significados de memória social em instituições sociais que legitimam significados e as práticas sociais racistas. Como afirmado por Van Dijk (2008, p. 15), o racismo não é inato, mas aprendido, e aprendido discursivamente. Lembramos que pode dessa mesma forma ser desconstruído, questionado e invalidado discursivamente.

Diante disso, aprendemos que a sustentação legal é decisiva para o desencadear de sentidos, geradas no contato entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. Desse contato emergem conflitos, pois a interação é perpassada por processos de referência distintos. Ou seja, a promulgação da lei 10.639/03 não institui mudanças em si mesma, mas sim em meio aos conflitos da *praxis* educativa que se propõe a regular: a democratização de currículos escolares em prol de uma educação étnico-racial.

Neste jogo de inter-relações, os futuros professores podem vir a assumir posições heterogêneas e contraditórias. Perceber a unidade dialética de continuidade e ruptura de seus posicionamentos é importante para melhor entendermos suas atitudes e representações, diante das disposições gerais de uma lei comprometida com a construção de uma sociedade firmada em relações raciais igualitárias.

No caso da Lei 10.639/03, temos uma especificidade: o respaldo jurídico é em si mesmo uma imposição e uma re(significação) porque a lei é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre movimentos sociais e tradição jurídica brasileira, ao mesmo tempo em que determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo currículo moldado na hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos. Melhor entendido nas palavras de Gomes (2012, p. 100):

[...] uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda

curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e desconstrução dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

As leis supracitadas trazem questionamentos e impõem deslocamentos significativos ao cerne da cultura do sistema educacional desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A concretização da lei em ações pedagógicas que envolvam o debate sobre questões de raça e etnia requer a construção conjunta de escolhas na composição do currículo. Infelizmente, o sistema de ensino brasileiro continua sendo um dos principais instrumentos ideológicos de inferiorização do negro, bem como de distorção e ocultamento de sua verdadeira história aqui e na África (Jornal do MNU, n. 12, p. 8 apud Souza, 2005).

Ao tomarmos o ensino da cultura, da arte e da literatura africana e afrodescendente como objeto de pesquisa no contexto da formação inicial de professores, buscamos contribuir para a ressignificação de aspectos relevantes da identidade da população brasileira. Ressaltamos, assim, o caráter sócio-político que justifica e fundamenta esta pesquisa, em seu comprometimento com o desvendar de fatos que ajudam ou impedem a concretização de uma sociedade inclusiva e democrática. Interessa-nos perceber como ideologias, crenças e representações sociais sobre a educação étnico-racial constituem os discursos dos futuros professores da Educação Básica.

A concretização de uma educação para as relações étnico-raciais implica o que Paulo Freire (1997) descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura. Nesse sentido, há um conjunto de representações presentes no imaginário social, marcadamente de cunho eurocêntrico, que devem ser criticados em função da constituição de novas bases para o reconhecimento e inclusão, em uma sociedade marcada pela diversidade étnico-racial.

Diante disso, duas questões que interligam a formação de professores de nível superior à educação étnico-racial orientaram a pesquisa: como os futuros professores percebem a determinação legal? Como avaliam a formação étnico-racial vivenciada ao longo do curso de graduação para que possam atuar de forma eficaz na perspectiva da lei?

A Lei 10.639/03 aponta essas problematizações na medida em que o seu Artigo 26- A - parágrafo 2º determina que:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O parágrafo aponta claramente o escopo da lei e aquilo a que vem regular: ela obriga o ensino dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. Ela vem regular a hegemonia dos currículos educacionais porque eles foram construídos a partir de modelos e conteúdos educacionais europeus.

Contudo, como demonstrado em Oliveira (2000; 2005; 2008), disposições legais precisam percorrer um longo caminho de (re)significação de concepções incorporadas a respeito do ato de ensinar para que possam ter impacto na sala de aula. Ou seja, a efetividade da lei se dá no contato, na interação entre discursos conflitantes, quando processos simbólicos podem ser desestabilizados e podem colocar em jogo práticas racistas naturalizadas no campo da educação.

Neste artigo, entendendo discurso como uma prática ideológica que constitui, naturaliza, sustenta e modifica significados no/sobre o mundo, a partir de relações de poder (Rogers, 2004, p. 6), apontamos a dupla referenciação em torno do que seja a obrigatoriedade da lei a que chamamos *armadilhas discursivas*: momentos de contato entre discursos conflitantes em que os interlocutores remetem a dupla referenciação de palavras/expressões/enunciados chave que emergem da recepção da lei.

Diante de discursos e ações que colocam em cheque relações de poder do contexto sócio-histórico brasileiro, buscamos na Análise Crítica do discurso (ACD) embasamento para a análise de nosso corpus pelo seu comprometimento com o questionamento de estruturas e superestruturas que embasam e sustentam injustiças sociais.

Formação de Professores e ACD: um diálogo necessário

Uma questão relevante ao tomarmos a ACD como referência teórico-metodológica para os estudos da educação é a análise de determinado corpus de pesquisa em seu tempo e espaço. Sua base assenta-se em teóricos da filosofia da linguagem (Bakhtin, 1992, Wittgenstein, 1953; Austin, 1975; Searle, 1983), analistas do discurso franceses (Pêcheux, 1983), filósofos e sociólogos (Marx; Engels, 1998; Foucault, 2012; Bourdieu, 1982), e precursores da escola de Frankfurt. Especificamente no campo da educação, estudos da sociolinguística e estudos da narrativa (Labov, 1972; Gumperz, 1982; Heath, 1986; Bruner, 1990, dentre outros) são obras precursoras que romperam com a visão prescritivista de teorias educacionais e se voltaram para a realidade social das práticas educacionais, com o objetivo de nelas intervir.

A ACD provê instrumentos que nos permitem lidar com a complexidade dos contextos educacionais e analisar as práticas pedagógicas em tais contextos no mundo desigualmente globalizado porque questiona:

1. Formas de poder que legitimam relações assimétricas de poder;
2. Formas de poder que se encontram por trás de relações assimétricas de poder, e;
3. Formas de poder que medeiam diretamente as relações sociais.

Esses questionamentos veem ao encontro de nossa pesquisa na medida em que a efetividade e eficácia da Lei 10.639/03 é, em si mesma, uma forma de questionar a hegemonia eurocêntrica dos currículos de cursos de formação de professores no Brasil. Ao questionar as formas de poder que subjazem relações assimétricas a ACD traz, ainda, o papel da linguagem já que essas relações produzem e/ou reproduzem significados (racistas, no caso) que se traduzem em ações de exclusão da população negra de lugares de prestígio social e econômico no Brasil. Para além de criticar, a ACD busca formas de ação e reação à dominação na dialética material do cotidiano. Procura desenhar e forjar alternativas de ser, agir, representar e interagir no mundo, com o objetivo de banir formas de dominação e opressão sociais (Rogers, 2004, p. 3).

Discurso é uma prática social que implica em modos de ação em relação ao outro no mundo, constituindo e construindo significados e ações, em uma via de mão dupla: as representações sociais estão sempre em luta com práticas políticas e ideológicas. Trata-se de uma análise não só do que é dito como também do não dito em textos orais ou escritos. Busca-se, assim, desvendar como formas e padrões de signos semióticos constroem identidades a partir de práticas sociais concretas.

Esse movimento pode ser melhor entendido através da *metáfora da retenção*: a capacidade humana de recontextualizar o que é aprendido tendo em vista agir no mundo material: recontextualizar o discurso é perceber seus efeitos ideológicos e, ao mesmo tempo, questioná-lo, nas formas específicas do contexto em questão. Na verdade, forja-se uma relação distinta com outro discurso existente, sendo também uma forma de apropriação discursiva desse outro (Fairclough, 2008, p. 124).

A ampliação do debate a partir da promulgação da lei contribui para formas dialógicas de recontextualização de discursos racistas na medida em que implicam em agir no mundo em momentos de decisão na seleção de textos, abordagens de ensinar e posicionamentos ideológicos do professor. O contato entre discursos divergentes gera a interdiscursividade, entendida como presença ou traços de um discurso em outro e pode levar a desestabilização de discursos hegemônicos ou estáveis. Ao interagirem, os sujeitos encontram-se em uma zona de negociação e conflitos em que novos conhecimentos são produzidos e identidades formadas.

Ao assumirmos a educação étnico-racial de professores em formação inicial como questão central, reportamo-nos a um tema historicamente escamoteado por manobras discursivas da elite hegemônica brasileira, através do mito da democracia racial ou racismo à brasileira (Fernandes, 1964), cristalizado como especificidade do país e contraditoriamente aliado à manutenção de estruturas socioeconômicas nas quais as desigualdades fundamentam-se em bases raciais inequívocas:

As nuances do racismo a brasileira têm sido um empecilho ao crescimento do movimento negro num país no qual os negros são maioria em todos os setores e lugares

socialmente desprestigiados, e são sempre vistos como suspeitos. Entretanto, se apontam o caráter racista da discriminação nos processos de exploração e competição no trabalho e nas oportunidades educacionais, são imediatamente acusados de praticar o 'racismo às avessas' (Souza, 2005, p. 49).

Presenciamos, no Brasil de hoje, a luta entre a recusa em discutir assuntos ligados a questões étnico-raciais e a proeminência da cultura popular gradativamente motivando estudantes, membros das comunidades de base e universidades a manterem pontos de resistência. Ainda que diante de um longo caminho a ser percorrido, a construção de pedagogias da diversidade e de literaturas munidas de símbolos e histórias que permitam a construção de outros discursos valorativos, de outros paradigmas críticos já fazem parte da Educação Étnico-racial brasileira.

Análise

A maioria das pessoas de hoje sabe como é difícil avaliar a vida e as pretensões de outras culturas e tradições, sem cair presa dos preconceitos decorrentes das perspectivas das nossas. Quando deixamos de avaliar os outros com imparcialidade, torna-se muito improvável receber tratamento imparcial. Esse tipo de etnocentrismo, por mais que nos aflija, já não tem como nos surpreender (Appiah, 1997, p. 22).

O segmento recortado para este artigo foi gravado na Turma I da disciplina Análise da Prática Pedagógica do curso de licenciatura em Língua Portuguesa no segundo semestre de 2013. Ao longo da primeira hora de interação, a pesquisadora é apresentada pelo professor à turma. Ela contextualiza a pesquisa, lê o termo de compromisso e o questionário de pesquisa em voz alta com os alunos e aguarda por trinta minutos. Então, propõe a discussão aberta sobre o questionário respondido. Nesse momento, eles estão falando sobre a questão de número 2: Escreva sobre as atividades que participou e posicione-se sobre elas¹.

S.1²

34:56'

1. A1: Essa discussão é muito complicada, eu acho, porque esbarra em algumas questões éticas, inclusive estruturais da Faculdade de Letras, eu acho. Porque o currículo da Faculdade de Letras, por ser flexível em vários aspectos, demanda certa participação ativa do próprio aluno. Então, assim, aliás há flexibilização por que? [...] muita coisa falta nessa formação que a gente talvez tenha, por exemplo, por conta de uma questão que é o próprio aluno que faz o seu currículo.

2. P: Você teria outros exemplos pra dar?

3. A1: Sinto falta dessas temáticas sobre o modernismo brasileiro, literário. Sinto falta dessas temáticas sobre, ãnh, literatura mineira, né?

4. P: Sim [...] É, eu acho que tem duas questões mesmo [...]o currículo é, infelizmente, ainda mais hoje na esfera da informação, a gente sempre

vai ter essa sensação, né? [...] e que isso mova vocês a procurarem formação continuada, mas é exatamente isso que eu tô pensando né? Nessa hora, de ser uma lei, né, e essa lei, ela se justifica [...] porque no Brasil a gente, inclusive tem um problema maior do que/ é o que a gente chama de racismo à brasileira, de falar que assim: 'como não tem racismo no Brasil... Temos uma democracia racial'. Isso é muito dito... Aí a gente acha que nem precisa discutir, entendeu? Aí, de repente, acontece o trote no direito [...] Assim, bem de direita, digamos assim, aí a coisa parece que fica assim um pouquinho nítida, né? De como que é importante discutir e principalmente pensando assim. Se é lei também [...]

5. A2: Mas a questão é que mesmo que a gente queira correr atrás, não existe entendeu? E mais, Não existe nem a possibilidade d'eu saber que eu preciso correr atrás disso porque ninguém fala sobre isso [...]

6. A1: Eu não sei se 'ninguém fala', eu tenho amigos que trabalham, então isso sempre vem à tona, esse tipo de discussão. A questão da alteridade está colocada, está em voga na universidade [...] mas eu volto a questão, até que ponto a institucionalização dessa discussão, ela é benéfica ou não, ou inclusive, se é ética [...] eu não sei muito bem colocar mas não sei até que ponto essa institucionalização é inclusive ética, no sentido de obrigar o aluno, obrigar o aluno a tomar parte disso ou não.

7. P: [...] se a gente for pensar em currículo[...] Qualquer coisa que a gente colocar ali é imposição[...] Agora, eu queria entender assim, se você está falando que colocar essa questão étnico-racial específica, vamos falar assim, como uma questão específica, que não seria tão ético, é isso? Exatamente porque, era como se tivesse impondo a todos refletir sobre isso?

8. A1: Não refletir, mas impondo a todos, eh, que tomasse uma posição, sei lá...[...] Por exemplo, não acho que... se os alunos evangélicos não querem ouvir, não querem presenciar, porque tem fé numa crença[...]

9. A2: Enfim, eu acho que se tem uma lei, aí eu não sei, eu não conheço os detalhes da lei pra falar, mas se tem uma lei, a gente tem que trabalhar...

10. P: É lei! E a lei diz: tem que trabalhar[...]

11. A3: Como que você vai dar uma aula de português, vai ter que trabalhar na escola, se você nunca viu isso na faculdade? É como tantas outras coisa, mas pra mim, eu acho que tinha que ser obrigatório.

12. P: É, e também assim, se o currículo é imposto, né? Eu também faço esse mesmo questionamento por exemplo, mas por que que tem que ser inglês, então, pra estudar como língua estrangeira na escola? Ou, por que que tem que ter? Eu acho que isso é ótimo. A gente tem mais é que questionar. Agora, o que justifica inclusive, né? A inserção ou a exclusão de determinados conteúdos, pelo menos historicamente [...] São exatamente determinados fatos sociais que ficam tão veementes, que, seja por uma questão de poder do estado ou da própria sociedade, dos movimentos da sociedade civil, como é o caso do movimento negro no Brasil [...] Essa questão de poder mesmo, currículo é poder, né, isso aí em questão de ética, não tem ética nenhuma no currículo que temos. [...]

50:10'

Note-se, preliminarmente, que nesse momento da interação, ainda que o tema do ensino de arte, cultura e literatura africana e afro-brasileira esteja no cerne do debate, os argumentos a favor e contra a Lei 10.639/03 remetem a temas diversos e há uma polarização da discussão entre P e A1. Em quinze minutos de discussão, marcados por interrupções e falas simultâneas entre argumentos fragmentados e negociações de sentidos, notamos o questionamento da efetividade da lei

por A1, ao percebermos dois significados do que seja *a obrigatoriedade* da Lei 10.639/03 e do que seja aquilo que ela regula:

Significados da Lei 10.639

A1 Significado 1: obriga o sujeito a conhecer a arte, cultura e literatura Africana e Afrodescendente. Não é ética porque é opressora. O caráter normativo e efetivo da lei é inferiorizado.

Essa discussão é muito complicada, eu acho, porque esbarra em algumas questões éticas [...]; [...] é o próprio aluno que faz o seu currículo; [...] até que ponto essa institucionalização é inclusive ética, no sentido de obrigar o aluno a tomar parte disso ou não.

P Significado 2: obriga a romper o discurso da democracia racial e a prevalência dos conhecimentos de base eurocêntrica e democratizar o currículo da Educação Básica brasileira, introduzindo a arte, a cultura e literatura Africana e Afrodescendente. Obriga a discussão já que essa é silenciada.

[...] essa lei, ela se justifica[...] porque no Brasil a gente... falar que assim: 'como não tem racismo no Brasil... Temos uma democracia racial'. Isso é muito dito... Aí a gente acha que nem precisa discutir, entendeu?; mesmo que a gente queira correr atrás, não existe entendeu? E mais, Não existe nem a possibilidade d'eu saber que eu preciso correr atrás disso porque ninguém fala sobre isso [...]

A efetividade, que se revela no fato da norma jurídica se impor perante quem quer que seja, é questionada por A1 e entra em conflito com a visão de P, deixando ver a *armadilha discursiva* do segmento na dupla referência em torno da finalidade da lei: para A1 a obrigatoriedade da temática étnico-racial esbarra em algumas questões éticas, inclusive estruturais. A obrigatoriedade fere a flexibilidade curricular, defendida e instituída – até certo ponto – ao longo da década de 1990 nas universidades públicas brasileiras³.

No turno 4, P constata que o currículo sempre vai produzir a sensação de que não aprendemos tudo que devíamos em tempos de tanta informação e circulação de conhecimentos. P aponta a necessidade de formação continuada para professores e passa a falar do mito da democracia racial.

A2 lembra a necessidade de produção e divulgação de conhecimento em torno da temática já que 'ninguém fala sobre isso'. De certa forma, essa afirmação deixa ver o perverso silenciamento gerado pelo mito da democracia racial que, ao negar o racismo, apaga os conflitos e tensões de nossas relações sociais.

A 'inocência' como A1 parece tratar as determinações da lei ficam evidentes no turno 6 o afirmar que "Eu não sei se 'ninguém fala', eu tenho amigos que trabalham, então isso sempre vem à tona, esse tipo de discussão. Eu não sei se 'ninguém fala', eu tenho amigos que trabalham, então isso sempre vem à tona, esse tipo de discussão. A questão da al-

teridade está colocada, está em voga na universidade [...] mas eu volto a questão, até que ponto a institucionalização dessa discussão, ela é benéfica ou não, ou inclusive, se é ética [...]” como se as discussões gerais em torno da temática da alteridade contemplasse e não fosse necessário discutir questões raciais ou que a temática estaria contemplada pelos estudos acadêmicos que tratam dos *outros* que nos dividem. Em sua asserção, também ecoa o racismo à moda brasileira (Fernandes, 1964) na medida em que ele não se identifica com a discussão e afirma que “tem amigos” que trabalham a temática.

Logo a seguir, A1 questiona a efetividade da lei ao questionar se a institucionalização é ética ao obrigar o aluno a tomar parte do debate em torno de questões étnico-raciais. É retrucado por A2, no turno 9, que afirma: “eu acho que se tem uma lei, aí eu não sei, eu não conheço os detalhes da lei pra falar, mas se tem uma lei a gente tem que trabalhar[...]”.

P concorda com A2, reafirmando a relação entre discurso e ação/efetividade e eficácia da lei ao dizer: “É lei! E a lei diz: tem que trabalhar”.

A3 contribui para a dimensão eficaz da lei a ser traduzida no trabalho pedagógico ao questionar “[...] Como que você vai dar uma aula de português, vai ter que trabalhar na escola, se você nunca viu isso na faculdade?”.

Por fim, o conceito de currículo é retomado por P como resposta à concepção apontada por A1 no início do segmento. Mais uma vez, é possível perceber significados em conflito:

Significados de Currículo

Significado 1

A1 Currículo é flexível e quem escolhe o conhecimento que deseja para sua formação é o aluno. Impor o que se deve estudar

[...] por ser flexível em vários aspectos, demanda uma certa participação ativa do próprio aluno. Então, assim, aliás, há flexibilização por que? [...] muita coisa falta nessa formação que a gente talvez tenha, por exemplo, por conta de uma questão que é o próprio aluno que faz o seu currículo.

P Significado 2

Qualquer coisa que a gente colocar ali é imposição [...], [...] mas, se tem uma lei, a gente tem que trabalhar[...] Essa questão de poder mesmo, currículo é poder, né, isso aí em questão de ética, não tem ética nenhuma no currículo que temos.

Fica, então, o vai-e-vem, a imbricação de discursos que trazem à interação, valores, argumentos e informações que geram retextualizações necessárias à efetividade da lei. De fato, só existirá democracia curricular quando os graduandos realmente puderem escolher dentre a diversidade de escritores e artistas negros silenciados pela elite ao impor a cultura eurocêntrica.

Considerações Finais

A recepção da Lei 10.639/03 por professores em formação inicial, aqui analisada, deixa ver o andamento do processo de embate entre discursos a favor e contra a efetividade/obrigatoriedade do ensino da Literatura, da Arte e da História Afro-brasileira bem como a favor e contra a eficácia/descolonização de práticas curriculares nos cursos de licenciatura. A efetividade, associada ao dispositivo legal, traz a obrigatoriedade da temática étnico-racial em escolas do sistema básico brasileiro e põe em cheque a naturalização da concepção de currículo firmada em conhecimentos eurocêntricos no ensino superior. Nesta dimensão, a lei instiga o ensino da história, da arte e da cultura africana e afrodescendente, ao mesmo tempo em que o respalda. Por outro lado, a eficácia da lei, associada à luta diária dos militantes do movimento negro brasileiro, questiona o currículo como campo de embate e questionamento de relações de poder, pondo em prática as orientações da lei.

Nesse processo, o contato entre discursos divergentes gera *armadilhas discursivas* quando argumentos emergem na interação e apontam a dupla referenciação em torno do que seja democratizar o currículo de cursos de História, Artes e Letras “[...] até que ponto essa institucionalização é inclusive ética, no sentido de obrigar o aluno a tomar parte disso ou não” X “qualquer coisa que a gente colocar ali é imposição [...]”. Nesses momentos, percebemos tensões entorno do debate sobre relações étnico-raciais ligadas ao discurso da democracia racial no Brasil.

Notar essas armadilhas é uma forma de mostrar a naturalidade como ainda alguns percebem o racismo no Brasil, ao mesmo tempo em que deixa ver reações às bases epistemológicas dominantes. Na dialética material do cotidiano, são postos em cheque significados hegemônicos e trazidas possibilidades de recontextualização/ressignificação de discursos racistas cristalizados no imaginário social brasileiro.

Nossa pesquisa aponta que disciplinas, atividades de extensão e pesquisa estão presentes de formas variadas no curso de Letras em questão. No entanto, é em nossa sala de aula, nos fóruns institucionais, na participação em colegiados de cursos de licenciatura, conselhos universitários e, em última instância, nas interações cotidianas, que demandas por uma educação étnico-racial no ensino superior se configuram. Nesses momentos, o racismo estrutural que molda as instituições brasileiras pode ser desvelado e ressignificado; e a lei, para além de sua eficácia, abre janelas para efetivos diálogos sul/sul, isto é, diálogos firmados em relações horizontais, pelo ponto de vista das Epistemologias do Sul (Santos et al., 2010) – em que todos possamos *aprender com o Sul*, e não somente com os países do *Norte*.

Recebido em 23 de dezembro de 2015
Aprovado em 26 de julho de 2016

Notas

- 1 As respostas a essas e demais questões da pesquisa *Educação Étnico-racial e Formação Inicial de Professores: uma análise crítica do discurso sobre o ensino da arte, da história e da literatura afrodescendente e africana no Brasil*.
- 2 Convenções de transcrição do áudio:
P = Pesquisador
A1 = ALUNO 1
A2 = ALUNO 2
A3 = ALUNO 3
[...] = corte
- 3 Vide Dutra (2003).

Referências

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- AUSTIN, John Langshaw. **How To Do Things With Words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARRETTO, Elba Siqueira Sá (Org.). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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 República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- BRASIL. Lei.10.639/03, 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do MEC/CNE/CP N° 11/2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais. Brasília, 2006 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 15 maio 2012.

- BRUNER, Jerome. **Acts of Meaning Cambridge**. *Massachusetts*: Harvard University Press, 1990.
- DUTRA, Deise Prina. A formação pré-serviço e o currículo de Letras. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. P. 109-114.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus Editora/ Ed. USP, 1964.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 1999. P. 143-154.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GUMPERZ, John Joseph. **Language and Social Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HEATH, Shirley Brice. The functions and uses of literacy. In: CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; EGAN, Kieran (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling**: A reader. USA: Cambridge University Press, 1986. P. 15-25.
- LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, Míria Gomes de. O professor e a Pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, UNISUL, v. 9, n. 2, p. 273-202, ago. 2009.
- OLIVEIRA, Míria Gomes de. **O Professor e a Pólis**: debates discursivos em torno de uma pedagogia de inclusão. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Shakespeare no Subúrbio**: Crítica, Polifonia e Carnavalesca na Aula de Leitura. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1983.
- ROGERS, Rebecca. **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. New Jersey: Erlbaum Publishers. 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução à Sociologia da Administração da Justiça. **Revista de Processo**, n. 37, p. 121-139, 1985.

SEARLE, John. **Intentionality, an Essay in the Philosophy of Mind**. New York: Cambridge University Press, 1983.

SILVA, Martiniano José da. **Racismo à Brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Anita, 1995.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 110-129, 2012.

SILVÉRIO, Valter Rogério. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, UFMA, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SOUZA, Florentina Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophical Investigations**. Oxford: Basil Blackwell, 1953.

Míria Gomes de Oliveira possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). É professora na FAE-UFMG, onde coordena a área de Língua Portuguesa do PIBID-FAE/UFMG e integra a equipe de pesquisadores do CEALE e do GPELL/FAE/UFMG. Possui formação na área de Linguística Aplicada e Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso.

E-mail: miriagomes@hotmail.com

Paulo Vinícius Baptista da Silva possui Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1991), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1996) e Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Foi Editor da Educar em Revista (2009-2011), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2011-2012), coordenação do GT Educação e Relações Raciais da ANPED (2010-2011), representante da Região Sul na Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

E-mail: paulovbsilva@uol.com.br