

LEI 10.639/03 E DISPUTAS DISCURSIVAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Adriano Rosa da Silva (Universidade Federal Fluminense)¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar criticamente as disputas discursivas em torno da inserção da cultura afro-brasileira no espaço acadêmico e no currículo escolar, problematizando os mecanismos de silenciamento que incidem sobre tais saberes e investigando os obstáculos à efetivação da Lei nº 10.639/03, concebida como resultado histórico das lutas dos movimentos negros no Brasil. A investigação fundamenta-se em um aporte teórico de natureza qualitativa e interpretativa, ancorada sobretudo na perspectiva foucaultiana acerca da produção de discursos, da verdade e dos saberes subjugados. O percurso metodológico consistiu em uma análise crítica dos discursos que permeiam a aplicação da Lei 10.639/03, articulando o referencial teórico de Foucault com produções contemporâneas que discutem a historicidade, a legitimação e a desqualificação de saberes afro-brasileiros no contexto educacional. Os resultados evidenciam que a cultura afro brasileira, antes de alcançar algum reconhecimento institucional, sofreu processos de caricaturização e de redução à categoria de “folclore” ou “cultura popular”, o que revela um silenciamento sistemático das condições de produção desses saberes. Tal cenário resulta de uma disputa entre discursos que denunciam o racismo estrutural, presente também na escola, e o discurso hegemônico da “democracia racial”, que opera como mecanismo de apagamento das diferenças. Constatou-se a não legitimação da Lei nº 10.639/03 no campo do que Foucault denomina “política geral da verdade”, que sanciona quais discursos são reconhecidos como válidos e quais permanecem subjugados. Assim, reafirma-se a necessidade de reconhecer e potencializar os “saberes das pessoas”, compreendidos como insurgências epistemológicas que resistem ao monopólio dos discursos científicos e acadêmicos hegemônicos.

Palavras-chave: Currículo escolar. Discurso. Lei nº 10.639/03.

1. INTRODUÇÃO

Interessa observar que este estudo tem por objetivo precípuo discutir o silenciamento da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Nessa linha, a partir dos autores da literatura especializada, é analisada a luta do movimento negro para garantir que a lei nº 10.639/03 seja aplicada e os discursos que estão em embate na interdição dessa lei, que é fruto das diferentes lutas travadas pelos movimentos negros brasileiros, ao menos, desde pós-abolição até a sua promulgação. Para isso, lançou-se mão da perspectiva foucaultiana de verdade e de sua análise dos saberes silenciados, que também remete aos saberes subjugados, desqualificados.

¹Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutorando e Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2584-0713>. E-mail: adriano.uff@hotmail.com.

Expressão das contradições constitutivas do sujeito e da língua, concebendo-se que silenciamento é pôr em silêncio, é silenciar.

Verificou-se os fatores políticos e sociais que tornaram e tornam possíveis a produção dos discursos, as práticas discursivas. Para isso, é descrito o momento histórico nacional e internacional que funcionou como dispositivo para a criação da lei nº 10.639/03. Nessa senda, esta pesquisa, dentro dos seus limites, tenciona esboçar uma breve reflexão acerca do conceito de discurso, o dito e o não dito, mas também abarcando outros termos, como as ideias de linguagem, diálogo e dialogismo, tendo em vista que “as ideias, as ideologias, as concepções do mundo, são produto das circunstâncias sociais em que vivem os homens” (Lowy, 2008, p. 19). A formação discursiva, entrecruzando a linguística e a história, o sujeito e a ideologia, a ciência e a política, pode ser definida por Pêucheux (1988) como

aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêucheux, 1988, p. 160).

Busca-se pensar a respeito do currículo escolar a partir da lei nº 10.639/03, mais especificamente, a interdição da cultura negra no interior daquele. Pretende-se, assim, discutir a possibilidade da manutenção da “insurreição” do conhecimento popular frente à tentativa de “depuração” feita pelo conhecimento acadêmico, à luz de Foucault (2019). O que pode contribuir para a reflexão sobre as disputas discursivas, no meio acadêmico e na escola, para que as manifestações da cultura afro-brasileira possam alcançar visibilidade e ganhar o espaço interno dessas instituições como práticas e expressões de saber, visto que o sentido é único e cada um dá o sentido a partir de suas experiências e contexto. Sobre isso, “a fala dos homens comuns, no dia-a-dia, é a matriz da linguagem” (Konder, 2002, p. 116).

Por conseguinte, Gomes e Bakos (2013), por meio de um breve histórico, descrevem os distintos movimentos organizados pelos negros, a fim de tentar reparar os danos causados pela escravidão e pelo abandono do Estado no pós-abolição. Os autores citam algumas sociedades criadas pelos negros no final do século XIX, sobretudo, no Rio Grande do Sul, como Floresta Aurora, Marcílio Dias e Satélite Prontidão, mas destacam que, já naquele período, as organizações eram presentes em todo o país. De acordo com Gomes e Bakos (2013), em 1934 e em 1937, foram realizados os Congressos Afro-Brasileiros. O primeiro, de 1934, organizado pelos intelectuais da época, discutiu as questões raciais pautadas no mito da democracia racial.

Segundo Bento (2002, p.48 *apud* Gomes e Bakos, 2013, p. 25), “ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito (Gilberto Freyre) ele nega o preconceito e a

discriminação [...]”. Essa ideologia que impregnou e impregna a sociedade brasileira ajudou a criar o mais complexo e sutil racismo. Enquanto a cultura negra e suas manifestações são reconhecidas, o negro, sujeito concreto, real é mantido à margem da estrutura social. Segundo Gomes e Bakos (2013, p.23), diferentes Constituições Brasileiras estabeleceram a igualdade de todos perante a lei. A título de ilustração, a Constituição de 1934 afirmava que “todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivos de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas” (art. 113, alínea I). No entanto, essa igualdade sempre ficou restrita à letra da lei.

Nesse movimento, na década de 1980, as lutas da comunidade negra começaram a tomar vulto, conforme relatam Pereira e Silva (2012). Constatou-se que o preconceito racial, reproduzido pela escola, é motivo da evasão (expulsão) escolar dos alunos negros. Mas, foi na década de 1990, segundo Pereira e Silva (2012), que as políticas de combate ao racismo tornaram-se mais efetivas. Charão (2011) descreve que “nessa década, as discussões voltam-se para o reconhecimento e a penalização dos crimes raciais” (p. 29). No entanto, as taxas de analfabetismo continuavam altas, em 1992, era de 10,6% para brancos e 25,7% para negros. Em 1996, a União lançou o “Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que estabelece diversas metas para promover os Direitos Humanos de modo geral e a luta contra a discriminação racial de modo específico” (Pereira e Silva, 2012, p. 5).

Os esforços para a implementação da lei nº 10.639/03 buscaram a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a construção e afirmação de sua identidade, forçando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária (Pereira, 2010 *apud* Pereira e Silva, 2012, p. 4).

Nesta via, esse é um breve percurso histórico e um pequeno retrato do cenário nacional que criou condições para que fosse elaborada a lei nº 10.639/03. Toda essa conjuntura estava atrelada a um debate internacional, iniciado após a Segunda Guerra Mundial, de fomento a políticas, ações sociais e culturais de inclusão e proteção de grupos considerados socialmente vulneráveis². Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, as Nações Unidas reconheceram e defenderam o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis

² Exemplo disso, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) realizada em Durban, África do Sul, em 2001, indicou para os Estados o compromisso com a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, a implementação de programas culturais e educacionais que incluam componentes antidiscriminatórios e antirracistas, a realização de campanhas públicas de informação, programas de educação em direitos humanos para todos os níveis de ensino, produção de material didático e programas de educação pública formal e informal que promovam a diversidade cultural e religiosa e a implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades (Declaração e Programa de Ação, 2001 *apud* Zenaide, 2007, p. 17).

com o pleno exercício das liberdades fundamentais. Sob tal perspectiva, de acordo com Zenaide (2007), a Declaração e Plano de Ação ratificado pela UNESCO, em 1995, “afirmam o compromisso em dar prioridade a educação de crianças, adolescentes e jovens face às formas de intolerância, racismo e xenofobia” (p. 17).

2. PERSPECTIVAS CONCEITUAIS À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

As condições históricas no âmbito nacional e internacional que tornam possível o surgimento do discurso antirracismo, correspondem, em termos foucaultiano, à formação discursiva, ou seja, à relação entre as condições não-discursivas e o acontecimento do discurso emergente, seja ele científico ou não, de modo que “os diálogos são estabelecidos entre vários discursos, uma vez que a palavra carrega relações de sentidos construídas histórica, social e culturalmente” (Stafuzza, 2019, p. 8). Discurso que, segundo Vandresen (2014), irrompe da existência de uma ordem não discursiva que permite que ele seja dito. Nesse prisma, para Foucault (2005), os discursos se relacionam com os sujeitos sócio-históricos e as práticas discursivas, as quais representam um conjunto de regras anônimas, históricas que são, para Foucault (2005, p. 133), “sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

No entanto, é possível observar, por meio de diferentes publicações (Pereira e Silva, 2012; Gomes e Bakos, 2013; Sasso e Medroa, 2018), que a lei nº 10.639/03 encontra obstáculos na sua aplicação. Por isso, arrisca-se a dizer que as condições que possibilitaram esse discurso não conferiram a ele o caráter de verdade, isto é, não foi sancionado por uma ‘política geral’, como afirma Foucault (2019), responsável por acolher tipos de discursos que são assumidos como verdadeiros, por apresentar, conforme aponta o referido autor, mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, por constituir as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade e pelo estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Ressalta-se que a palavra verdade está sendo usada na perspectiva foucaultiana, referindo-se a um conjunto de procedimentos institucionalizados, entendendo-se que

por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui o verdadeiro efeitos específicos de poder; entendendo-se também que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (Foucault, 2019, p. 53). A natureza da palavra é sempre dialógica: um discurso é sempre composto de uma amálgama de outros tantos discursos, já enunciados. Dessa forma, cada palavra que se usa está dotada de vínculos consigo mesma e com o(s) outro(s), pois se trata de um

produto de interação entre interlocutores, sendo a interação discursiva totalmente determinada pelas relações sociais (Stafuzza, 2019, p. 15).

Poder-se-iam destacar alguns acontecimentos, num breve histórico, que irrompem da ordem estabelecida, criando um conjunto de enunciados que tornaram possível a lei nº 10.639/03, mas ressalta-se aqui a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Constituição Cidadã. Marco do período de redemocratização do Brasil, após um longo período de restrições dos direitos civis provocadas pelo golpe militar de 1964. A CF/88 trouxe para a discussão as demandas de diferentes grupos e movimentos sociais, entre as quais, a dos movimentos negros, reconhecimento das terras quilombolas e a criminalização do racismo, como defendem Gomes e Rodrigues (2018). Contudo, como salientam as autoras retromencionadas, os aspectos concernentes às questões raciais referentes à educação não foram contemplados. Apenas em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação são inseridas as discussões raciais.

Nesse horizonte analítico, é imperioso concordar com Pereira e Silva (2012) quando esses autores ressaltam que, na ocasião da aprovação da referida lei, a Presidência da República vetou do texto original a carga horária que deveria ser destinada ao conteúdo e os cursos de capacitação para os professores. À vista disso, segundo Gomes e Bakos (2013), os professores alegam não haver capacitação para trabalhar com o tema, ainda que sejam oferecidas. Já Sasso e Medroa (2018), por sua vez, observam que a temática, quando acolhida, fica restrita ao 20 de novembro e pontuam a falta de fiscalização que corrobora com a não aplicação da lei. As tensões sociais reproduzidas pelo Estado brasileiro, como observado por Gomes e Rodrigues (2018), fazem com que o impacto, o alcance do discurso antirracismo seja reduzido. Portanto, como afirma Foucault (2019),

não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento dos tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos. O problema é, ao mesmo tempo, distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros (Foucault, 2019, p. 40).

Muito embora represente uma luta contra o discurso hegemônico da democracia racial, o discurso antirracismo não é produzido, nem centrado nas instituições acadêmicas, científicas, muito menos transmitido por essas instituições e outras que configuram o Estado. Não é incentivado pelos setores políticos e econômicos e encontra obstáculo para circular nas instituições educacionais e nos meios de comunicação. Portanto, quem o produz não está institucionalmente autorizado. Desse modo, para Foucault (2019), é preciso considerar o discurso nas suas condições de produção, considerá-lo limitado por procedimentos de controle

e delimitação, que se apresentam tanto de modo externo (como exclusão), como de modo interno (como classificação, ordenação e distribuição).

Para Foucault (2019), o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, mas que através dele o poder se exerce. Há em todo discurso uma “vontade de verdade” que ao trazer em si a oposição entre o verdadeiro e o falso classifica algo como verdadeiro. Vontade, que para o autor, precisa ser questionada, possibilitando compreender “as condições de formação de um discurso, percebendo por quais desejos e poderes o sujeito luta e quer se apoderar” (Vandresen, 2008, p. 7), sujeito, esse, interpelado pelas ideologias, posto que “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (Foucault, 2005, p. 105). O que demonstra a coerência do raciocínio de Bakhtin, ao pontuar, segundo Dhalet (2008), que ‘eu’ existe só na medida em que está correlacionado ao ‘tu’, que “está antecipado no discurso interior e é co-participante do discurso exteriorizado, falado ou escrito, pois é ele que o determina em parte, ao mesmo tempo na forma e no conteúdo” (Dhalet, 2008, p. 253).

O que está em discussão, como propõe Foucault (2019), não é o status de ciência conferido ou não a esse discurso, mas os efeitos de poder que lhe são tirados a partir do momento em que os sujeitos institucionalmente autorizados desqualificam esse discurso. O que está em jogo é a luta, o combate contra os discursos hegemônicos que reconhecem uma única forma de saber e apaga a humanidade do outro. Dizer é também pôr em silêncio, depende da análise, do contexto, visto que “os indivíduos são interpelados em sujeitos dos seus discursos pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêucheux, 1988, p. 161). Portanto, o que se deseja é exercer o poder. Desse modo, segundo Miotelo (2012), a palavra como língua, enunciado e linguagem é um fenômeno ideológico por natureza.

De um lado, a ideologia oficial como estrutura ou conteúdo relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social (Miotelo, 2012, p. 169).

Janja (2019), em suas análises teóricas, cuja construção narrativa é atravessada pela análise genealógica do saber, como proposto por Foucault (2019,) ressalta a necessidade de o Brasil reconhecer a negritude como um traço marcante do projeto de nação a ser gestado e a importância da aplicação da lei nº 10.639/03 na formação da identidade nacional. Assim também, descreve a capoeira e a comunidade internacional que a constitui como uma grande roda que manifesta as agendas políticas, orientadas pela justiça social, das pequenas rodas, pondo em debate a dificuldade dos saberes hegemônicos em lidar com outras formas de

produzir conhecimento. O que representaria informações importantes para a prática da liberdade, para a emancipação, diferente da concepção de que um segmento social é forjado para dominar e outro para obedecer, considerando que “o esforço de conhecer enfrenta, inevitavelmente, pressões deformadoras provenientes de elementos constitutivos da cultura e da sociedade onde o sujeito vive” (Konder, 2002, p. 18).

Nessa dinâmica, buscou-se trazer à superfície o texto implícito que serve com norte para a tecitura reflexiva esboçada neste estudo, o texto implícito que serve como pedra de toque para o procedimento de análise adotado nesta pesquisa, de cunho qualitativo descritivo. Tomando como ponto de partida o saber das pessoas, o qual “não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam” (Foucault, 2019, p. 266-267). Concebendo-se que o sujeito e sua relação com os discursos, segundo Foucault (2005, p. 107), “não é, na verdade, causa origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase”, segundo o autor em tela, não é, tampouco, “a intenção significativa que, invadindo o terreno das palavras as ordena como corpo visível de sua constituição” (p. 107).

Passando por saber desqualificado, ao ponto de ser criminalizada, até se tornar saber subordinado. Como já mencionado anteriormente, a elite intelectual e a política apropriaram-se das manifestações culturais do povo negro, na década de 1930, a fim de fazer valer o discurso da democracia racial, como aponta Sales Júnior (2006). Entretanto, à luz de Pereira e Silva (2012), os sujeitos institucionalmente autorizados sequestraram a cultura afro-brasileira recodificando-a, filtrando-a, graças ao poder inibidor próprio dos discursos hegemônicos. Analisando a partir da perspectiva foucaultiana (2019), a diversidade étnica e suas manifestações só podem ser assumidas pelas teorias globais se forem recortada(s), despedaçada(s), deslocada(s), invertida(s), caricaturada(s), teatralizada(s), passando por um “efeito de refreamento”. Essa compreensão acerca da formação discursiva é importante, pois, segundo Gregolin (2001),

nos universos discursivos logicamente estabilizados ocorre um fechamento metalinguístico da situação da interpretação na qual supõe que o sujeito opera por meio de estratégias cognitivas com base nas informações que ele dispõe. A partir da existência de um conjunto estruturado de operações localizadas no sujeito, considera-se que ele é capaz de construir o sentido adequado de uma sequência dada, com referência ao universo discursivo, estável logicamente, em que ele se insere. [...] Nos espaços discursivos não estabilizados, a língua natural não é uma ferramenta lógica mais ou menos infalível, mas um espaço privilegiado de uma inscrição de traços linguageiros discursivos, que formam uma memória sócio-histórica. É esse corpo de traço que a análise do discurso toma como objeto, com o objetivo de construir corpos heterogêneos e estratificados, que estão em reconfiguração permanente (Gregolin, 2001, p. 23-24).

Foucault (2019) ressalta o risco que correm os saberes populares quando entram em circulação “o da pretensão de se transformarem em um saber científico e de ser separado de todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber” (Foucault, 2019, p. 269). Parece que há um impasse entre a tentativa de visibilizar os “saberes das pessoas” e o combate à hierarquização científica desses saberes, a procura por enquadrá-los em regras que os convertam em academicamente aceitos. No entanto, tendo em vista a genealogia foucaultiana (2019), não há impasse, já que a questão é evidenciar o problema que está em jogo nessa oposição, nessa luta. À vista disso, cabe ressaltar que a genealogia é uma “insurreição desses saberes contra a instância teórica unitária que pretende depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento científico verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (Foucault, 2019, p. 268).

Por fim, no caso analisado neste estudo, é o racismo estrutural que se manifesta neste embate, é a dificuldade do conhecimento hegemônico em lidar com o conhecimento gestado por outra epistemologia, outras formas de saber, e, por consequência, na interdição de todo saber que não se sujeita aos discursos hegemônicos, instaurando-se silêncios. Com efeito, em consonância com Stafuzza (2019), a língua é neutra e passa a ganhar significado a partir do enunciado, de modo que quando se enuncia se lança a palavra para o mundo, dentro de um contexto que não é neutro, mas dialógico e ideológico. Sem desconsiderar, portanto, que uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente, segundo Lowy (2008, p. 17), “que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais que a compõem”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, urge salientar que o objetivo precípuo do trabalho foi pensar o silenciamento das manifestações culturais de origem africana no currículo escolar, muito embora a lei nº 10.639/03 garanta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos diferentes níveis do ensino brasileiro. Nesse esquadro, levantou-se algumas condições históricas que geraram o acontecimento dessa lei, isto é, “relações entre saberes [...] (que) estabeleceram regularidades que permitiram individualizar formações discursivas” (Machado, 2019, p.7-8). Tendo em vista que a escola é um espaço privilegiado de discussão, é imprescindível levar as reflexões sobre as desigualdades sociais e a intolerância, para o seu interior, uma vez que ela pode ser promotora da luta contra o racismo, tecendo o desenvolvimento de uma consciência

crítica para “entender os acontecimentos discursivos que tornaram possível o estabelecimento e a cristalização de certos sentidos em nossa cultura” (Gregolin, 2006, p. 27).

Nessa direção, como o procedimento metodológico utilizado foi revisão de literatura, os resultados alcançados no transcurso da pesquisa foram compreendidos enquanto discursos e pesquisados pelo método de análise de texto, abarcando sujeitos coletivos e a sociedade como um todo, isto é, não apenas as “figuras individuais”. Ganhando relevância, pois, em relação ao sujeito coletivo, “a exterioridade se inscreve no próprio e não como algo lá fora, refletindo nele. Não se parte da história para o texto - avatar da história de conteúdo -, se parte do texto enquanto materialidade histórica” (Orlandi, 2005, p. 55). Por fim, neste estudo, procedeu-se à análise semântica da própria linguagem dos recursos discursivos imanentes ao objeto investigado, levando em consideração o contexto social em que esses recursos foram produzidos e o de sua circulação, em que “nas práticas de análise de discursos, a descrição e a interpretação devem ocorrer simultaneamente, numa espécie de batimento” (Gregolin, 2006, p. 31).

Com base nos autores trabalhados, ficou patente na pesquisa que os obstáculos da aplicação da lei 10.639/03 é reflexo de um embate entre um discurso que denuncia o racismo na estrutura social brasileira e, conseqüentemente, na escola, e o discurso hegemônico da democracia racial. Nesta luta, as manifestações culturais afro-brasileiras, para serem assimiladas pela academia ou pela escola, são caricaturadas, a exemplo da capoeira escolar ou acadêmica, como Janja (2019) problematiza. Como afirma Sales Júnior (2006), “a cultura afro-brasileira foi transformada em cultura popular ou folclore e, só então, em cultura brasileira” (p. 173-174). Ou seja, passou por uma série de depurações para apagar suas condições de produção. Sobre isso, para Miotelo (2012), o sentido só pode ser alcançado com base na compreensão do signo, o qual é ideológico por definição, abordado sob o aspecto de suas relações sociais, determinado pela organização da vida cotidiana, manifestado em uma dada situação social.

Em face de tudo o que foi exposto, a recuperação da epistemologia que constitui as manifestações da cultura afro brasileira e os esforços para que a História e a Cultura Afro-Brasileira façam parte, de fato, do currículo escolar, já são em si “o saber histórico da luta (...) a memória dos combates, exatamente aquela que até então tinha sido subordinada” (Foucault, 2019, p. 267). Ainda que os desafios sejam grandes, é preciso resistir e estar num cenário de negociações permanentes. Portanto, a luta faz-se em duas direções, a garantia do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas, mesmo que seja necessário negociar e “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (Foucault, 2019, p. 54), para que não apenas o conteúdo seja ensinado, mas também as formas de produção desse conhecimento. Vale mencionar que “a transformação

da sociedade se faria através da transformação da mentalidade ou da consciência do indivíduo, ou do sujeito da ação social” (Lowy, 2008, p. 23).

4. REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 nov. 2025.

CHARÃO, Cristina. O longo combate as desigualdades sociais. **Revista Desafios e Desenvolvimento**, Brasília, ano 8, ed. 70, p. 22-31, dez. 2011. Disponível em: Diáspora - a cor da nossa cultura: O que é jongo? [Locução de]: Joice Jane Teixeira. Entrevistada: Jociara Souza. [S.l.]: Spotify, 17 dez. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0akQml9sV0svAtoWPHBsJb>. Acesso em: 25 nov. 2025.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. 2. reimp. Campinas: UNICAMP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Arilson dos Santos; BAKOS, Margaret Marchiori. Aspectos históricos da lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus. **Revista Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 19-38, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4405/2760>. Acesso em: 26 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 145, p. 928-945, out/dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/NvtKDN4GWLbDRpL45FqMhbG/?lang=pteformat=pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: o sentido e suas movências. In: GREGOLIN, M. R.; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M. G. (org.). **Análise do Discurso: entornos dos sentidos**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2001.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso descrever - interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do Texto e do Discurso: mapeamento de conceitos e métodos**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

JANJA, Mestra. A ginga como epistemologia de resistência. In: MENEZES, Magali Mendes de (org.). **Direitos Humanos em Debate** - educação e marcadores sociais da diferença. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LOWY, M. Ideologia. In: LOWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Revista Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v. 14, p. 1-12, jan/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>. Acesso em: 25 nov. 2025.

PÊUCHEUX, Michel. **Semântica e discurso uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça**: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça. 466 p. Dissertação (Tese em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9747>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SASSO, Nathalia; MEDROA, Camila. Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação. **Humanista: Jornalismo e Direitos Humanos**. Porto Alegre, 10 set. 2018.

STAFUZZA, Grenissa B. **O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil**: episteme, autoria e tradução em perspectiva dialógica. *Heterotópica*, v. 1, n. 1, jan-jun, 2019.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O discurso na arqueologia e genealogia de Michel Foucault**. 2008, p. 1-11. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Daniel_Salesio_Vandresen.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

VANDRESEN, Daniel Salésio. Uma Análise do Discurso e do Não-Discursivo na Arqueologia de Michel Foucault. **Revista Aurora**, Marília, v. 7, n.2, p. 79-92, jan/jun. 2014. Disponível em:

< <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/3852>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ZENAIDE, Maria. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.