

TECENDO SENTIDOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA

Maria Regina Oliveira Gomes

<https://orcid.org/0009-0004-3777-1789>

E-mail: proregi.gomes21@gmail.com

Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa¹

<https://orcid.org/0009-0007-2830-6238>

E-mail: dsousa@unecb.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2-17>

RESUMO: Este trabalho busca compreender desafios enfrentados pela Escola Municipal Armando Xavier de Oliveira, em Jacobina-BA, na implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura africana e afro-brasileira nos sistemas educacionais brasileiros. Para isso, estabelece diálogo com docentes de História da escola, por meio do dispositivo digital QuestImagem. As respostas de uma professora, produzidas nesse contexto de interação mediada pela tecnologia, constituem o *corpus* da investigação. A Análise Crítica do Discurso, na perspectiva de Norman Fairclough, articulada às contribuições de Sueli Carneiro, Silvio Almeida e Vera Maria Candau, oferece sustentação teórico-metodológica para a pesquisa. A análise evidencia que, no espaço escolar, há reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas orientadas pela educação antirracista, ao mesmo tempo em que revela a religiosidade como um ponto de tensão interdiscursiva, que atravessa a prática docente e interfere na abordagem de determinados conteúdos da cultura afro-brasileira. Os resultados indicam que a implementação da Lei 10.639/03 envolve não apenas dispositivos legais, mas também disputas de sentidos que atravessam o cotidiano escolar e a constituição das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Análise Crítica do Discurso. Lei 10.639/03.

WEAVING MEANINGS: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF ANTI-RACIST EDUCATION IN SCHOOL

ABSTRACT: This study aims to understand the challenges faced by Armando Xavier de Oliveira Municipal School, located in Jacobina, Bahia, in implementing Law 10.639/03, which mandates the teaching of African history and African and Afro-Brazilian culture in Brazilian educational systems. To this end, the study engages in dialogue with History teachers at the school through a digital data-generation device called *QuestImagem*. The responses produced by one teacher within this technology-mediated interaction constitute the corpus of the investigation. Critical Discourse Analysis, from the perspective of Norman Fairclough, articulated with contributions from Sueli Carneiro, Silvio Almeida, and Vera Maria Candau, provides the theoretical and methodological framework for the research. The analysis shows that, within the school context, there is recognition of the need for pedagogical practices oriented toward anti-racist education, while also revealing

¹ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do/a Leitor/a (LEFOR).

religiosity as a point of interdiscursive tension that permeates teaching practice and influences the approach to specific aspects of Afro-Brazilian culture. The findings indicate that the implementation of Law 10.639/03 involves not only legal provisions but also disputes over meaning that shape everyday school life and the constitution of pedagogical practices.

KEYWORDS: Anti-racist Education. Critical Discourse Analysis. Law 10.639/03.

INTRODUÇÃO

A redação do Enem 2024 abordou os desafios para a valorização da herança africana no Brasil, destacando o racismo estrutural, a insuficiência de políticas públicas, o silenciamento histórico e a falta de representatividade como principais obstáculos para a superação das desigualdades raciais na sociedade brasileira, mesmo após 21 anos da promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino de todo o território nacional.

A discussão mobilizada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da proposta de redação do Enem, aproxima-se da nossa pesquisa de mestrado, que tem como objetivo central compreender o ensino da literatura negro-brasileira como mecanismo de fomento a uma educação antirracista, na Escola Municipal Armando Xavier de Oliveira, em Jacobina-Ba.

Impulsionadas pela imersão no campo da pesquisa - atividade proposta pelo *Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional II (LAPPE II)*, componente curricular do *Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia* - e motivadas pela proposta do Enem, decidimos nos aproximar do *locus* da investigação por meio do diálogo com os(as) docentes de História da segunda etapa do ensino fundamental. Nessa ocasião, perguntamos aos(as) professores(as) como percebiam o tema tratado pelo Enem e como se posicionavam diante das demandas étnico-raciais em suas aulas.

Os textos produzidos nessa situação dialógica nos ofereceram material discursivo para análise, posteriormente examinado à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), dispositivo teórico-metodológico escolhido para a interpretação dos dados que fundamentam este artigo.

Analisar discursos é uma forma de interpretar as práticas e as estruturas sociais por meio da linguagem em seu uso concreto. A Análise do Discurso consolidou-se no campo da Linguística por volta da década de 1970, com os estudos de Michel Pêcheux, em diálogo com as contribuições de Ferdinand de Saussure, Louis Althusser e Jacques Lacan. Entre os desdobramentos desse campo, interessa-nos particularmente a ACD, por compreender o discurso como prática social implicada na produção e na reprodução de relações de poder.

A ACD, uma vertente da AD, cujo princípio norteador sustenta-se, segundo Melo (2009),

na noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, permite revelar processos de manutenção e abuso de poder. Por isso, é função do(a) analista crítico(a) do discurso evidenciar a importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder, bem como ampliar a consciência de que a linguagem contribui para a reprodução de formas de dominação, tendo em vista tal consciência como um primeiro passo para a emancipação (Melo, 2009, p. 9).

Nessa lógica, não basta identificar as ideologias circulantes nos discursos. É preciso, para além da identificação dessas ideologias, criar possibilidades para que a realidade seja alterada a partir do que a análise for capaz de revelar. O(a) analista crítico(a) do discurso assume, então, uma posição imprescindível: tornar visível a importância da linguagem nos processos de produção e manutenção de sistemas de opressão, assim como na formação de uma consciência com potencial de modificar realidades, em busca de uma sociedade mais justa.

As bases epistemológicas da ACD concentram-se no Realismo Crítico (Roy Bhaskar), no Neomarxismo (Gramsci e a Escola de Frankfurt) e na Linguística Funcional de Halliday (Sistêmico-Funcional). Destacamos a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), uma das vertentes mais atuantes desenvolvidas na ACD, proposta pelo linguista britânico Norman Fairclough (2001), o qual “não pretende fazer análise do discurso como procedimento epistemológico sobre a língua, mas como instrumento político contra a injustiça social” (Melo, 2009, p. 13).

Nesse sentido, assumimos a ACD como base teórico-metodológica para a construção deste trabalho, visto que, além de contribuir para o exame de questões

relacionadas às práticas de ensino, essa abordagem busca desnaturalizar crenças e valores que sustentam o pensamento colonial e prejudicam a implementação de uma educação comprometida com o antirracismo, contrariando os princípios da LDB/96, em especial da Lei 10.639/03.

Para orientar este trabalho, que investiga discursos de docentes de História da segunda etapa do ensino fundamental da Escola Municipal Armando Xavier de Oliveira, em Jacobina, adotamos a ACD de Norman Fairclough (2001), acessada por meio dos estudos de Ramalho e Resende (2011), Batista Jr. (2018) e Melo (2009), com o objetivo de compreender como esses discursos participam da constituição das práticas sociais dessas professoras, ao mesmo tempo em que são constituídos por elas.

As contribuições de Sueli Carneiro (2023), Sílvio Almeida (2019) e Vera Candau (2012) complementam esse percurso teórico, ao nos auxiliarem na compreensão das estratégias de operação do racismo na sociedade brasileira e na problematização do espaço escolar como dispositivo que, muitas vezes, contribui para a manutenção das assimetrias produzidas por esse sistema.

Procuramos pistas nos discursos presentes em textos produzidos pelas professoras que participaram da pesquisa respondendo a um dispositivo de construção de dados chamado QuestImagem².

Do universo de 04 possíveis colaboradoras, 03 participaram da atividade, respondendo ao dispositivo. Escolhemos um texto e analisamos os discursos nele presentes, considerando as orientações metodológicas da ACD.

“Apenas o gênero textual traz as marcas da ação social, individual ou coletiva. São os textos, em seus diferentes gêneros, que possibilitam as interações e as relações sociais, com suas crenças, seus valores, seus contextos, suas ideologias” (Vieira e Macedo, 2018, p. 49). O texto é, nesse sentido, via de circulação de ideologias e, por isso, elemento semiótico materializador da análise crítica do discurso. São as marcas deixadas no texto que nos ajudam a interpretar como o mundo está sendo representado pelo(a)

² **QuestImagem** trata-se de um dispositivo autoral, digital, de natureza investigativa e formativa, elaborado no âmbito da pesquisa de Mestrado para mobilizar narrativas visuais e discursivas de docentes, permitindo acessar sentidos produzidos sobre literatura, relações raciais e práticas pedagógicas, a partir da articulação entre imagem, memória e linguagem.

enunciador(a) e como ele(a) se vê dentro desse mundo. Essas marcas são compreendidas aqui como discursos.

À ACD interessa “analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, de poder e de controle manifesta no discurso” (Vieira e Macedo, 2018, p. 49). Para Fairclough (2001), o discurso, enquanto linguagem em uso, pode colaborar para a manutenção de assimetrias sociais, a exemplo do racismo. Nessa perspectiva, resolvemos analisar os discursos presentes no texto da professora Fernanda Brum (pseudônimo adotado pela participante para representá-la neste documento), com o objetivo de identificar como o seu papel social pode refletir ideologias dominantes na Escola Municipal Armando Xavier de Oliveira.

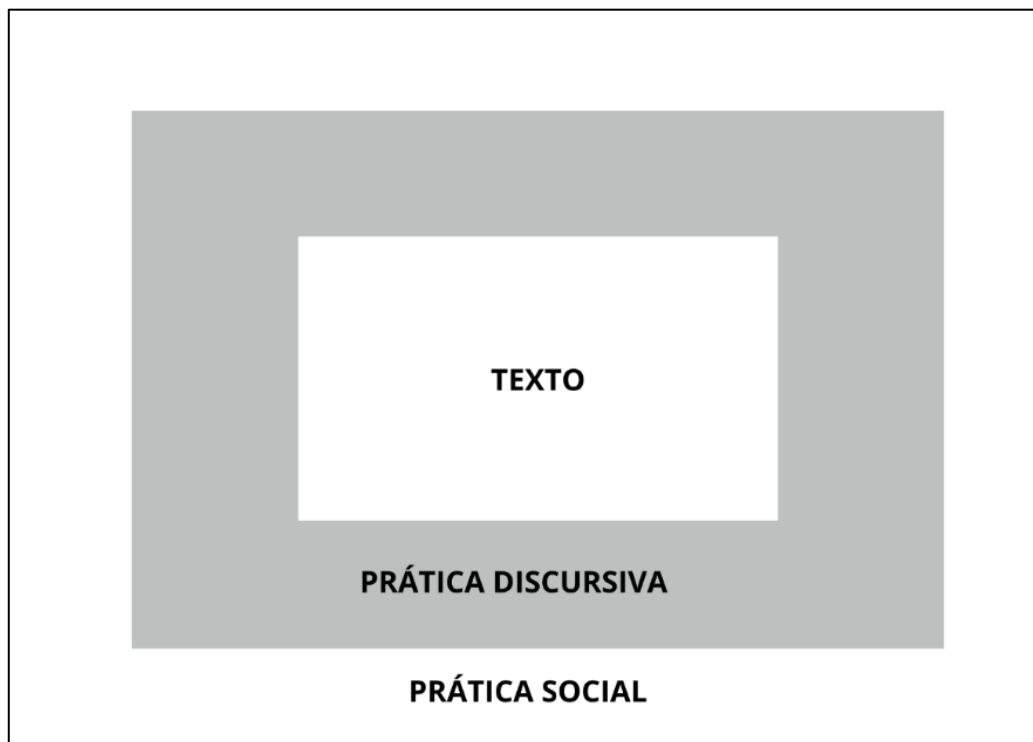
Desvelar os discursos presentes no texto da participante pode nos ajudar a compreender como a escola lida com as questões ligadas à educação para as relações étnico-raciais e entender quais avanços e entraves presentes nessa estrutura podem ser, respectivamente, fortalecidos ou revistos. A partir disso, buscamos colaborar com processos de desnaturalização ideológica da linguagem e, conseqüentemente, com o enfrentamento de injustiças, com o fito de promover uma escola cada vez mais comprometida com a equidade social.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A ACD é sustentada aqui, então, como instrumento político que compreende o sujeito como ator social ativo, situado histórica e socialmente, atravessado por ideologias e disseminador delas, e também como prática social, com habilidade de transformar outras práticas sociais, através da desnaturalização de processos de dominação.

Seguimos o arcabouço teórico-metodológico transdisciplinar de Fairclough (2006) para analisar o texto. Nesse modelo, as dimensões texto (evento discursivo) e prática discursiva (produção, distribuição e consumo de textos) estão dentro da dimensão prática social (o que as pessoas fazem). A análise crítica do discurso é iniciada pela última, considerando a estrutura observável na Figura 1, que sistematiza o modelo da análise nessas 03 dimensões.

Figura 1- Modelo Tridimensional da ACD



Fonte: Quadro criado pela autora a partir do modelo apresentado por Ramalho e Resende (2011).

Após analisar os textos constitutivos das respostas ao QuestImagem, selecionamos o da professora Fernanda Brum, o qual constitui, então, o *corpus* desta análise. Fernanda Brum é uma docente formada em História, que se identifica como mulher cisgênero, negra, evangélica, com idade entre 50 e 55 anos, especialista, com mais de 25 anos de experiência na educação básica, onde leciona as matérias História e Geografia.

Ao analisar os discursos de Fernanda Brum pretendemos mostrar o que não é imediatamente notado. Para isso, observamos cuidadosamente as suas escolhas linguísticas, discursivas e textuais, dentro do cenário do qual faz parte a docente, mapeando as relações que acontecem entre o uso da linguagem e as relações de poder.

Na Figura 2 exibimos um quadro síntese da análise a partir dos textos produzidos pela professora, os quais estão representados por T e ordenados numericamente nas categorias emergentes: avaliação, coesão, interdiscursividade, identificação relacional e representação de atores sociais.

Figura 2 - Quadro Síntese da ACD

DIMENSÕES DO TEXTO			
	Identificacional	Acional	Representacional
CATEGORIAS ANALÍTICAS DO TEXTO			
	1. AVALIAÇÃO	2. COESÃO	3. INTERDISCURSIVIDADE
TEXTO (T)	<p>T1: O conhecimento é a chave para a sustentabilidade.</p> <p>T2: A nossa realidade cultural precisa ser respeitada</p> <p>T3: “Excelente trabalho e precisa ser colocado em prática para o avanço educacional do povo brasileiro. O conhecimento é o ponto de partida para a realização de grandes sonhos, inclusive a liberdade de expandir o EU.”</p> <p>T4:As discussões deveriam serem mais intensas.</p>	<p>T1: Disciplina específica</p> <p>T2: Inclusive em alguns Estados brasileiro tem a disciplina específica.</p>	<p>T1: Não. Envolve situações discriminadas em nosso país, tema polêmico. A nossa cultura por ser mestiça não compreenderá de fato a cultura nata africana.</p>
	<p>Nessas afirmações, podemos interpretar como a profa. avalia o ensino da história e cultura afro-brasileiro.</p> <p>As afirmações explícitas acerca do tema são positivas. A professora opina baseada em suas crenças e em seus valores. Seus posicionamentos são favoráveis ao ensino da história e cultura afro-brasileira.</p> <p>O adjetivo EXCELENTE realça através da superlatividade própria a necessidade de iniciativas que devem promover liberdade.</p> <p>liberdade de expandir o Eu - compreende-se que a professora reconhece a existência de processos de mutilação de subjetividades.</p>	<p>Nenhuma parte do texto marca relações significativas que explorem as relações entre o ensino de História pela professora na escola e o racismo estrutural</p> <p>O texto filia-se, portanto, à lógica de aparências dissimulando questões relevantes para a compreensão do problema.</p> <p>Se há problemas, é por conta da ausência de um sistema o que não cria disciplinas específicas, desprezando a existência da Lei 10639/03.</p>	<p>A resposta da participante permite observar a presença de sentidos associados a uma matriz religiosa hegemônica, considerando que a docente se identifica como cristã evangélica.</p> <p>O “não” apresentado em T1 refere-se à possibilidade de utilizar o videoclipe <i>Tranca Rua</i>, cuja composição imagética mobiliza elementos semióticos vinculados às religiões de matriz africana.</p> <p>Ao afirmar que “a nossa cultura”, caracterizada como mestiça, “não compreenderá de fato a cultura nata africana”, a participante mobiliza o pronome “nossa” para construir uma identidade coletiva compartilhada, a partir da qual determinadas expressões religiosas passam a ser posicionadas como campo de tensão no espaço escolar.</p>

	O grau superlativo utilizado para intensificar as discussões do assunto demonstra reconhecimento da necessidade de o assunto ser discutido com atenção.		Essa articulação entre discurso pedagógico e discurso religioso evidencia um movimento interdiscursivo em que a religiosidade emerge como um ponto sensível na implementação de práticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais.
	4. IDENTIFICAÇÃO RELACIONAL		5. REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS
	T1: Em cada unidade trago recortes, documentários ou músicas onde discutimos sobre, para o despertar ou valorização das nossas origens. O conhecimento é a chave para a sustentabilidade. T 2: A religiosidade		T1: Disciplina específica, conteúdos programáticos, fundamentos teóricos; assim, o trabalho se torna mais seguro e a prática pedagógica aplicada sem necessidade de intervenções (religiosidade). Sabemos que se tratando desse assunto, somos limitados pelo sistema.
	A professora se identifica de dois modos no texto no que diz respeito a sua atuação como docente: 1: como professora que já trabalha com o tema 2: como professora que tem dificuldade de trabalhar assuntos ligados à religião de matriz africana.		A inclusão de atores sociais como o Estado, fundamentos teóricos contribui para criar um cenário idealizado. A exclusão de atores sociais como docentes de história da própria escola - ela mesma e as suas parceiras de trabalho - afasta deles a possibilidade de ampliar a aceitação e tornar efetivo o exercício da Lei 10639/03 A professora se exime de ações que cabem a ela mesma, mas afirma que em um contexto em que apareçam outros atores sociais, será possível o respeito à realidade e à cultura.

Fonte: criação autoral (2024).

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO DISCURSO

O texto recortado para análise foi produzido em um cenário de interação por meio de dispositivo digital, quando as docentes de História se dispuseram a colaborar com a pesquisa de mestrado respondendo às questões que compõem o QuestImagem. Além de questões objetivas que nos ajudaram a desenhar o perfil das colaboradoras, o dispositivo traz questões abertas, elaboradas a partir de um recurso imagético com a finalidade de mobilizar raciocínios e sensibilidades acerca de um tema. Utilizamos para esse evento,

um videoclipe assinado por Aisha Mbkila, produtora musical, multiartista e dj brasileira, produzido em época do lançamento do disco *Summer Groove* da banda baiana *Attooxá* (2023). O trabalho carrega o título da música *Tranca Rua* - produto da parceria do grupo musical com o artista baiano Baco Exu do Blues.

A imagem que constitui o dispositivo aciona ícones da religiosidade afro-brasileira como *Tranca Rua* e *Exu Pinga-Fogo*, além de ervas e patuás e explora o espaço policromático e pulsante da Feira de São Joaquim, de Salvador - Ba. O desfecho da obra acontece na Praça da Sé, com uma exibição de capoeira-vogue, executada pela criadora da performance, a bailarina Puma Camillê³, que tem o monumento *A Cruz Caída*, do modernista Mário Cravo Júnior (1923-2018), como pano de fundo.

Em síntese, este trabalho pretende entender como as aulas de história da Escola Armando Xavier de Oliveira, reconhecida aqui como uma prática social, lidam com o ensino da cultura afro-brasileira, através da análise crítica do discurso, do texto produzido pela professora Fernanda Brum (2024), no âmbito das questões constituintes do dispositivo QuestImagem.

Acerca da natureza da análise, vale dizer que, enquanto a análise do texto é descritiva, a análise da prática social e da prática discursiva é interpretativa. Segundo Norman Fairclough (2003),

Uma análise discursiva crítica não se confunde com simples leitura e interpretação. Isso porque contamos com conceitos associados a categorias analíticas aplicadas sistematicamente. A escolha de que categorias utilizar para a análise de um texto não pode ser feita a priori. É sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações da pesquisa (Fairclough, 2003, *apud* Ramalho e Resende, p. 113).

É preocupação desta análise descortinar estruturas sociais que prejudicam o ensino da história e cultura afro-brasileira na Escola Municipal Armando Xavier de Oliveira. Logo, o texto foi observado considerando os seus significados: acional, identificacional e representacional. Esses significados textuais estão relacionados às três macrofunções que desempenhamos por meio da linguagem: identificação de nós mesmos(as) e do(a)

³ **Puma Camillê** é uma multiartista brasileira, capoeirista e idealizadora do projeto *Capoeira para Todes*, iniciativa que promove a inclusão de pessoas LGBTQIA+ na capoeira, prática cultural historicamente atravessada pela presença predominante de homens cisgêneros e por dinâmicas que, muitas vezes, reproduzem exclusões de gênero e sexualidade.

outro(a); ação e representação do mundo físico e social, respectivamente. Usamos as categorias: avaliação, coesão, identificação relacional, interdiscursividade e representação de atores sociais. Relacionamos essas categorias aos modos de operação da ideologia racial a partir de Sueli Carneiro (2023), Sílvio Almeida (2019) e Vera Candau (2017).

A ANÁLISE

Considerando as respostas da professora Fernanda Brum, as quais se relacionam com a sua forma de entender o mundo e de enxergar o seu papel como professora de História, é possível dizer que o ensino da história e da cultura afro-brasileira na Escola Municipal Armando Xavier de Oliveira ainda se constitui um desafio a ser vencido.

A professora afirma a necessidade de a instituição se ocupar com o tema e reconhece que a cultura afro-brasileira precisa ser respeitada. Na categoria *Avaliação*, no T2, Brum justifica a sua posicionalidade afirmando: “A nossa realidade cultural precisa ser respeitada, uma vez que faz parte das nossas origens”.

Na categoria *Identificação Relacional*, o T1 expõe o seu comprometimento particular com o tema contando como age em suas aulas, enfatizando a importância do conhecimento: “Em cada unidade trago recortes, documentários ou músicas onde discutimos sobre, para o despertar ou valorização das nossas origens. O conhecimento é a chave para a sustentabilidade.”

É possível observar através do uso do pronome ‘eu’, ‘nós’ e “nossa” uma colocação pessoal da docente nas práticas e contextos, que ela considera importantes, no que tange a superar o desafio em questão, enfatizando o seu papel nesse movimento.

A questão final do dispositivo traz um agradecimento pela participação e não pede respostas. Mesmo assim, Fernanda Brum (2024) se posicionou dizendo: “Excelente trabalho e precisa ser colocado em prática para o avanço educacional do povo brasileiro. O conhecimento é o ponto de partida para a realização de grandes sonhos, inclusive a liberdade de expandir o EU”. Aqui, ela reforça o valor que atribui ao conhecimento como elemento chave para a liberdade e expansão do indivíduo em sua subjetividade, ao mesmo

tempo que reconhece a existência de processos de subjugação a que corpos negros estão submetidos.

No que tange à *identificação relacional*, é possível observar dois modos distintos da docente atuar, que nos parece, à primeira vista, contraditórios: 1) como professora que já trabalha com o tema; 2) como professora que tem dificuldade de trabalhar assuntos ligados à religião de matriz africana.

Essas afirmações desvelam limites e possibilidades das abordagens relativas ao ensino da cultura afro-brasileira nas aulas da docente, que se identificou com uma mulher cristã/ evangélica. Esse dado nos ajuda a interpretar a possível inabilidade da professora com questões ligadas às religiões afro-brasileiras. Outros aspectos da cultura são tolerados e constam da relação de atividades de leitura, pesquisa e produção. Contudo, estudar religiões como Umbanda e Candomblé, por exemplo, não são opções, uma vez que tendem a conflitar com as crenças pessoais da docente.

No que se refere à *interdiscursividade*, o enunciado da participante evidencia a presença de diferentes ordens de discurso que se articulam de forma tensa. Ao caracterizar a temática como “polêmica” e ao afirmar que a cultura brasileira “não compreenderá de fato a cultura nata africana”, a docente mobiliza sentidos que podem ser associados a uma matriz religiosa hegemônica, ao mesmo tempo em que se insere em um campo discursivo educacional orientado pela Lei 10.639/03.

A resposta sintética “religiosidade”, quando questionada sobre os aspectos que lhe causam embaraço, concentra esse ponto de tensão, indicando que determinadas dimensões da cultura afro-brasileira - especialmente aquelas relacionadas às religiões de matriz africana - são discursivamente posicionadas como mais sensíveis ou controversas no contexto escolar.

Nesse movimento, observa-se que o discurso pedagógico, orientado por princípios legais e por uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, convive com sentidos provenientes de uma ordem discursiva religiosa que tende a estabelecer fronteiras sobre o que pode ou não ser legitimado no espaço educativo. Essa articulação revela um processo interdiscursivo no qual diferentes sistemas de valores disputam a regulação dos sentidos e das práticas pedagógicas.

“As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Sílvio Almeida, 2019, p. 31). O racismo antinegro, classificado por Almeida (2019) como racismo estrutural, beneficia as pessoas brancas, uma vez que a sociedade colonial criou condições e, ainda hoje, opera sistematicamente para a preservação dos seus interesses, prejudicando quem não faz parte do grupo.

Na última frase da sentença em análise, é possível perceber que Brum (2024) reconhece a mestiçagem na formação do povo brasileiro. A recusa em explorar materiais vinculados à estética negra que abordam a religiosidade africana, como o videoclipe *Tranca Rua* (2024), utilizado no QuestImagem, é justificada pela participante pela ideia de que parte da população “não compreenderia a cultura nata africana”. Essa formulação pode ser compreendida à luz do que Michel Foucault (1999) denomina vontade de verdade, entendida como o conjunto de mecanismos que regulam quais discursos podem circular legitimamente em determinados espaços sociais.

A formulação da participante sugere que determinadas expressões religiosas são posicionadas como passíveis de reserva ou contenção no espaço escolar. Ao associar essas manifestações a um campo de possível incompreensão, o discurso produz efeitos de distanciamento em relação a práticas culturais historicamente vinculadas à população negra. Nesse sentido, a resposta permite observar como a escola pode funcionar também como espaço de regulação simbólica, no qual diferentes formas de pertencimento cultural passam a ser legitimadas ou silenciadas de maneira desigual.

A tensão observada em torno da religiosidade aproxima-se do que Sueli Carneiro (2023) discute como dimensão da negação no dispositivo da racialidade, especialmente quando determinadas formas de existência negra encontram dificuldades de reconhecimento nos espaços institucionais. “São conteúdos que faltam, abordagens que são negadas [...] Apenas, em tudo, a pura negação” (Carneiro, 2023, p. 324).

À luz dessa reflexão, o silenciamento das religiões de matriz africana no espaço escolar pode ser compreendido não apenas como ausência temática, mas como efeito discursivo de processos históricos que ainda condicionam quais saberes podem circular com legitimidade no interior da prática pedagógica.

Na categoria *Representação de atores sociais*, observa-se que a participante projeta a possibilidade de fortalecimento do trabalho pedagógico por meio da criação de “disciplina específica”, “conteúdos programáticos” e “fundamentos teóricos”, associando essas condições à construção de uma prática considerada “mais segura”. Ao afirmar que “somos limitados pelo sistema”, a docente mobiliza uma representação na qual a agência é parcialmente deslocada da atuação individual para uma instância institucional abstrata. O uso do pronome coletivo **somos** dilui a responsabilidade pessoal, enquanto a expressão **pelo sistema** externaliza para a estrutura escolar os entraves relacionados à implementação da Lei 10.639/03. Nesse movimento discursivo, a participante constrói um cenário em que a transformação da prática aparece condicionada à ação de outros atores institucionais, o que atenua a corresponsabilidade docente na efetivação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais.

A ausência de problematização da própria atuação docente pode colaborar para a reprodução de dinâmicas sociais, que Cida Bento denomina de “pacto da branquitude”, aqui compreendido como a preservação silenciosa de privilégios raciais por meio de práticas institucionais e cotidianas frequentemente naturalizadas. Nessa lógica, o deslocamento da responsabilidade para uma estrutura impessoal contribui para enfraquecer a percepção da agência individual diante de um compromisso legal e ético, que foi historicamente construído pelas reivindicações do Movimento Negro⁴ e incorporado à legislação educacional brasileira.

Na categoria *Identificação Relacional*, Brum (2024) reconhece um limite específico quando, ao ser questionada sobre os aspectos do tema que lhe causam embaraço, responde de forma sintética: “**religiosidade**”. A escolha lexical concentra em uma única palavra um campo de tensão que sinaliza a presença de conflitos entre a exigência de uma educação antirracista e os sentidos religiosos que atravessam sua prática docente. Mais do que uma recusa explícita, o enunciado sugere um movimento de distanciamento em relação às religiões de matriz africana, produzindo efeitos de silenciamento sobre uma dimensão central da cultura afro-brasileira no espaço escolar.

⁴ Expressão que reúne as diferentes formas de organização política, social e cultural construídas pela população negra no Brasil para denunciar o racismo, disputar narrativas sobre a formação nacional e reivindicar transformações nas estruturas que sustentam desigualdades raciais.

No plano da *interdiscursividade*, esse deslocamento permite observar a articulação entre diferentes ordens de discurso no interior da prática pedagógica. Ao caracterizar a temática como “polêmica” e ao afirmar que a cultura brasileira “não compreenderá de fato a cultura nata africana”, a participante mobiliza sentidos associados a uma matriz religiosa hegemônica ao mesmo tempo em que se insere em um campo discursivo regulado pela Lei 10.639/03. O discurso pedagógico orientado pela valorização da diversidade cultural passa, assim, a conviver com sentidos provenientes de uma ordem discursiva religiosa que tende a estabelecer fronteiras sobre o que pode, ou não, ser legitimado no espaço educativo. Essa configuração interdiscursiva revela como diferentes sistemas de valores disputam a regulação dos sentidos e das práticas escolares, interferindo diretamente na implementação de propostas voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Na categoria *Coesão*, os textos 1 e 2 (T1 e T2) trazem uma opinião com acento para a intensidade das discussões e o reconhecimento de que não se faz como deveria. Em “as discussões deveriam ser mais intensas”, a escolha do verbo **dever**, aplicado no tempo futuro do pretérito, indica que o tema não é tratado de modo satisfatório, assim como o uso do grau superlativo **mais intensas**, destaca o modo como devem ser feitas as discussões.

Em “**Inclusive** em alguns Estados brasileiro tem a disciplina específica” o advérbio, além de incluir exemplos considerados de sucesso, atribui ao Estado a responsabilidade por garantir o direito dos(das) estudantes, ao acesso à história e cultura afro-brasileira.

Nesse texto, nenhuma parte marca relações significativas que explorem as conexões entre o ensino de História, o exercício da professora na escola e o racismo estrutural. O texto filia-se, portanto, à lógica de aparências dissimulando questões relevantes para a compreensão do problema. Atribuir responsabilidade ao Estado, nesse caso, em que já existe uma Lei, é uma forma de fazer uma inclusão com traços de impersonalização. A participação da docente é colocada em segundo plano e sua participação é, relativamente, suficiente.

No campo *Constatando a existência da discriminação*, do livro *Somos todos iguais?*, Vera Candau (2012), pergunta a 16 docentes da educação básica, de 05 cidades

do estado do Rio de Janeiro, quem já sofreu discriminação e quem já discriminou. 65% dos entrevistados dizem já terem sofrido algum tipo de discriminação, enquanto 46% afirma já ter sido agente de discriminação, em algum momento de suas vidas. Sobre essa discrepância entre sofrer e praticar atos discriminatórios, a autora (2012) conclui:

A discriminação é colocada facilmente fora do sujeito, como se fosse possível a sua existência como um fato que pertence ao outro. Essa realidade tem sido ressaltada por diferentes autores/as de pesquisas empreendidas no país. Em geral, tendemos a reconhecer a discriminação presente na sociedade e as experiências pessoais de ter sido vítima de discriminação. No entanto, temos muita dificuldade em assumir nosso papel nos processos de discriminação, seja de modo passivo, pelo silêncio e pela cumplicidade, seja de caráter ativo, ao encararmos os atores em situações de discriminação (Candau, 2012, p. 42).

A conclusão de Candau (2012), bem como as respostas da professora Brum (2024) nos permitem entender a escola como um espaço de conflitos étnicos, ao mesmo tempo declarados e ambíguos. Nesse sentido, acreditamos ter na escola um lugar com potencial para o desenvolvimento de propostas alinhadas com as pautas dos direitos humanos e do exercício da cidadania plena, que não pode acontecer, enquanto o racismo não for desmascarado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao objetivo deste trabalho, compreendemos que os discursos analisados constituem pistas de um movimento dialético presente no espaço escolar, permitindo observar que há, entre as docentes de História representadas neste estudo pelo discurso de Brum, o reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas orientadas pela educação antirracista. Esse reconhecimento se manifesta em ações que começam a se organizar a partir de uma perspectiva mais plural do conhecimento, ao mesmo tempo em que evidencia a existência de um ponto de maior sensibilidade, situado no campo da religiosidade.

Os dados analisados sugerem que não são todas as dimensões da cultura afro-brasileira que produzem tensionamentos semelhantes no cotidiano escolar. Elementos relacionados à arte, à ancestralidade, à oralidade e a outras formas de expressão cultural parecem encontrar maior possibilidade de circulação pedagógica, enquanto os saberes

vinculados às religiões de matriz africana tendem a emergir como uma zona de maior reserva discursiva. Nesse sentido, a religiosidade aparece como um espaço em que diferentes sistemas de valores entram em disputa, interferindo na forma como determinados conteúdos são legitimados ou silenciados no interior da prática educativa.

Com base na categoria da interdiscursividade, foi possível observar que o discurso pedagógico orientado pela legislação educacional convive, no interior da prática docente, com sentidos provenientes de outras ordens discursivas que também participam da produção das decisões pedagógicas. Essa articulação evidencia que a implementação da Lei 10.639/03 não depende exclusivamente da existência de dispositivos legais, mas também das formas pelas quais os sujeitos significam o próprio trabalho e negociam, no cotidiano escolar, os sentidos atribuídos à diferença.

Nessa perspectiva, a Análise Crítica do Discurso mostra-se um dispositivo teórico-metodológico relevante por possibilitar a compreensão das relações entre linguagem, poder e prática social, tornando visíveis processos frequentemente naturalizados no cotidiano institucional. Mais do que identificar contradições, a ACD permite compreender como determinadas formas de dizer podem contribuir para a manutenção ou para o deslocamento de estruturas historicamente desiguais.

Ao final, entendemos que a análise aqui desenvolvida não pretende encerrar os sentidos possíveis do *corpus*, mas oferecer uma leitura situada sobre os modos pelos quais o discurso participa da constituição das práticas escolares. Assim, consideramos que a desnaturalização crítica da linguagem pode contribuir para a ampliação de formas mais conscientes de atuação pedagógica, especialmente no enfrentamento das desigualdades raciais que ainda atravessam o espaço educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. Coordenação de Sueli Carneiro; coleção **Feminismos Plurais**, coordenada por Djamilia Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

ÀTTØØXXÁ; BACO EXU DO BLUES. *Tranca rua*. YouTube, 2024. 1 vídeo (3 min 8 s). Disponível em: <https://youtu.be/YoBF-hfJbTM>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. 224 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (coord.). **Somos todos/as iguais?:** escola, discriminação e educação em direitos humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. 136 p.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 432 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FOCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise Do Discurso e Análise Crítica do Discurso:** Desdobramentos e intersecções. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193. Disponível em: https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/Melo_ADeACD.pdf - Acesso em dezembro de 2024

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011. 195 p.

RAMALHO, Viviane Cristina Vieira Sebba. Análise de discurso crítica: do modelo tridimensional à articulação entre práticas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185–207, jul./dez. 2004.

VIEIRA, Josênia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018. p. 48–77.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.