CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROFESSORES (AS) BRANCOS (AS), ESCOLA E ANTIRRACISMO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS TIPOS DE BRANQUITUDE

Andressa Abraão Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Racias (PPRER), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Sampaio de Almeida

Rio de Janeiro
Junho/2023

PROFESSORES (AS) BRANCOS (AS), ESCOLA E ANTIRRACISMO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS TIPOS DE BRANQUITUDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Andressa Abraão Costa

Banca Examinadora:

Presidente, Professor Dr. Fábio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ – Orientador)

Professora Drª. Liana de Andrade Biar (PUC/RJ - Examinadora externa)

Professora Drª. Alessandra Pio Silva (UFRRJ - Examinadora externa)

Professora Drª. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ - Examinadora interna)

Rio de Janeiro
Junho/2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C837 Costa, Andressa Abraão
Professores (as) brancos (as), escola e antirracismo: uma análise discursiva dos tipos de branquitude / Andressa Abraão Costa – 2021.
58f : il. color. + anexos, enc.

Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2021.
Bibliografia : f. 56-58.
Orientador: Fábio Sampaio de Almeida.

1. Relações étnicorraciais. 2. Análise do discurso. 3. Racismo. I. Almeida, Fábio Sampaio de (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes – CRB/7 nº 5281

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Ana Maria por ser a minha terra e as minhas águas. Ao meu pai Nivaldo e à minha tia Alda, por serem inspiração e cuidarem de mim em espírito. Aos profissionais de educação que fazem da luta antirracista uma política de vida e de legado às próximas gerações.

AGRADECIMENTOS

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que a entrega desta dissertação se concretizasse. Agradeço ao meu orientador, o Prof° Dr° Fábio Sampaio de Almeida, com quem aprendi a fazer pesquisa, acreditou no meu potencial e me incentivou.

Aos professores e às professoras do PPRER e da banca de qualificação que me ensinaram e se dispuseram a compartilhar outros olhares.

Aos colegas PPRER, pois este trabalho é também fruto das nossas trocas e, por isso, também é obra de todos nós.

À minha rede de apoio familiar, aos meus amigos de toda uma vida, aos meus amigos de trabalho que me acolheram quando eu mais precisei.

Aos meus pretos velhos, encantados, guias e orixás por soprarem ensinamentos, orientando caminhos.

À minha mãe Ana Maria, à minha tia Alda e ao meu pai Nivaldo por serem as minhas principais motivações para eu continuar seguindo em direção aos meus sonhos.

EPÍGRAFE

Cada passo que eu dou

Me leva

A calma chegou, folha não partiu

Um pingo caiu, mas não machucou

Cada passo que eu dou

Faz o seu giro

Muda o sentido

Onde eu for

(Alessandra Leão)

RESUMO

Professores (as) brancos (as), escola e antirracismo: uma análise discursiva dos tipos de branquitude

O território escolar é o espaço privilegiado para os encontros, as tessituras e as aprendizagens, como também para a manutenção e a continuidade de estruturas sociais hierárquicas de institucionalização do racismo em seu fazer cotidiano. A esperança nutre o fluxo do trabalho docente nas escolas (hooks, 2021), quando orientada no antirracismo (CARINE, 2023) como prática de enfrentamento ao sistema de branquitude, como teorizado pelos intelectuais Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2020) e Lia Vainer Schucman (2020), como de combate ao epistemicídio (CARNEIRO, 2005). A pesquisa investiga como professores (as) de escolas públicas autodeclarados(as) brancos(as) e antirracistas discursivizam os seus posicionamentos, diante de casos, inspirados em situações reais, de racismo na escola. Com isso, pretendo observar a diversidade dos tipos de expressão desses lugares de fala (RIBEIRO, 2017), visando mapear as repercussões formativas para/na relações étnico-raciais (ou a ausência dela). Entendendo as produções discursivas e os efeitos de sentido gerados como construção social de implicação no mundo, o referido trabalho alinha-se aos referenciais teórico-metodológicos da Análise Cartográfica do Discursiva (AD), valendo-se das perspectivas bakhtinianas para analisar como se constroem discursivamente as matizes de um *locus* de branquitude dos participantes da pesquisa em suas atuações na escola. A partir das movimentações da análise, pôde-se verificar como as práticas discursivas, orientada pela pertença racial de branquitude e seus tipos, fluem em tonalidades distintas, expressando um embate de vozes diante das identificações de professores (as) brancos (as) como antirracistas.

Palavras-chave: branquitude, antirracismo, análise do discurso, educação.

ABSTRACT

White teachers, school and anti-racism: a discursive analysis of types of whiteness

The school territory is the privileged space for encounters, textures and learning, as well as for the maintenance and continuity of hierarchical social structures of institutionalization of racism in their daily activities. If hope nourishes the flow of teaching work in schools (bell hooks, 2021), it is because it is guided by anti-racism (Bárbara Carine, 2023) as practices to confront the whiteness system, as theorized by intellectuals Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2020) and Lia Vainer Schucman (2020), as combating epistemicide (Sueli Carneiro, 2005). The research investigates how self-declared white and anti-racist public school teachers discuss their positions in face of cases, inspired by real situations, of racism at school. With this, I intend to observe the diversity of the types of expression of these places of speech (RIBEIRO, 2017), aiming to map the formative repercussions for/in ethnic-racial relations (or the absence thereof). Understanding the discursive productions and the effects of meaning generated as a social construction of implication in the world, this work aligns with the theoretical references of Discursive Analysis (DA) based on enunciation, using Bakhtinian perspectives to analyze how discursively constructed nuances of a locus of whiteness of the research participants in their anti-racist actions at school.

Keywords: anti-racism, whiteness, discourse analysis, education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Graduação| Temática 33
Gráfico 2 - Graduação| Leis 34
Gráfico 3 - Pós-graduação| Temática 34
Gráfico 4 - Pós- graduação| Leis 35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caso 1 40
Quadro 2 - Caso 2 42
Quadro 3 - Caso 3 47

SUMÁRIO

Introdução 12
1. **Relações étnico-raciais e educação** 17
1.1 Concepção de branquitude e seus tipos 17
1.1.1 Branquitude e epistemicídio 20
1.2 Educação, racismo institucional e resistência antirracista 22
2. **A enunciação das identidades raciais brancas: o aporte teórico do discurso à negação polêmica** 27
3. **Um caminho metodológico em análise do discurso** 31
4. **As vozes do discurso, os tipos de branquitude** 38
Considerações finais 51
Referências 56
ANEXO I - Questionário 59
ANEXO II - Respostas 67

Introdução

O professor é responsável por mediar o encontro entre estudantes e o conjunto de valores, epistemologias e vivências que circulam na experiência escolar. É na dialogicidade entre docência e discência que se dá a expressão da dimensão social - histórica que integra cada sujeito dessa relação. Admite-se que a corporificação da prática educativa nunca será dotada de neutralidade, o que significa compreender o fazer docente carregado de marcas ideológicas, sociais, políticas e culturais organizadas estruturalmente por determinados valores e códigos perpetrados historicamente na formação da sociedade brasileira (FREIRE, 2011).

Inicio a escrita deste trabalho mobilizada por esse entendimento a respeito do compromisso docente, o qual orienta um princípio político e educativo constante a favor dos sentidos plurais para sentir e fazer educação como professora e pedagoga. Com esse desejo de trilhar caminhos de resistências e esperanças, as andanças me fizeram chegar ao Mestrado, no Programa de Relações Étnico-Raciais (PPRER), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (Cefet/ RJ), por reconhecer neste território, como valor político e ético, a luta contínua à favor de um projeto político-pedagógico emancipatório, antirracista, anticapitalista, anticapacitista, o qual acredito, somando a isso um esforço curricular de diminuir as distâncias entre teoria e prática.

Ao longo do Mestrado, pude participar de atividades e eventos acadêmicos diversos que puderam pavimentar os meus interesses de pesquisa, como, por exemplo, a construção de uma apresentação para o VIII Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, em 2021, em que apresentei o trabalho “Branquitude, políticas públicas e refúgio: análise linguística de editais do exame CELPE-BRAS”, em parceria com a colega de turma Glauce de Lima e Silva e nossos respectivos orientadores. E, no mesmo ano, também participei do I Seminário Estudos da Branquitude da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com o trabalho “Branquitude e políticas públicas educacionais: uma análise discursiva dos currículos de licenciatura em pedagogia”.

Dos trabalhos acadêmicos supracitados, visou-se contribuir com as discussões teóricas sobre o impacto sistêmico da racionalidade de branquitude presente nos modos de pensar e organizar editais para exames de proficiência em língua portuguesa para pessoas estrangeiras, como também como o sistema de branquitude baliza as matrizes curriculares em cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Levando em consideração essas produções e as trocas oportunizadas com diferentes pesquisadores, foi possível observar aspectos relevantes a respeito da intersecção

temática entre branquitude, educação e análise do discurso, que acabam sendo incorporados também nesta pesquisa.

Destaco, como exemplo, o trabalho apresentado referente aos currículos de licenciatura em pedagogia, que possibilitou observar que as atividades curriculares, em andamento naquele ano, estavam organizadas em três núcleos estruturantes: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integrados.

Lançando luz no núcleo de aprofundamento, encontrei uma distinção que abarcava um sentido pleno e um não pleno. As disciplinas/temáticas relacionadas à formação para relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (não encontrei a dimensão indígena no documento), assim como à educação popular e movimentos sociais participavam do núcleo não pleno, o que significava uma menor carga horária, um reconhecimento de atividade opcional/livre escolha e que não haveria o apostilamento no Diploma, como as de aprofundamento pleno, mas apenas o registro no Histórico Escolar.

Como essa pesquisa intenciona refletir sobre os atravessamentos e trânsitos de um modo de organização hierárquico e racista no espaço escolar, a partir da própria atuação dos sujeitos (as) professores (as) brancos (as), retomar esses trabalhos corrobora e dialoga estreitamente como os movimentos dessa pesquisa, que também direciona um olhar para a orientação de branquitude pautada nas instituições e políticas públicas.

Pretendo, ainda que balizada pelas margens do saber-fazer da academia, assim como seus rituais e discursos, posicionar a minha escrita como sujeita em primeira pessoa, dando contorno aos efeitos que essa assunção poderá implicar ao longo do texto. Ainda assim, para não incorrer em, ao criticar a rigidez e o apagamento histórico dos que vieram antes, repetir esses lugares em minhas práticas como pesquisadora, tento superar a linguagem academicista por um lado; mas não a invalido, costurando diálogos com seus códigos, por outro.

Alinho ao longo de minha produção escrita os referenciais e as percepções, até aqui incorporados, que justificam a oferenda de meu tempo-vida em movimentação para/na academia. E ao compartilhar esses atravessamentos sustento-me também pelos encontros com as gentes, as teorias, os conhecimentos e as cosmopercepções, buscando enfrentar, de algum modo, o racismo institucional perpetrado pelos espaços escolares (ALMEIDA, 2019).

O interesse para essa pesquisa surge de uma inquietação epistemológica decorrente de minhas experiências pessoais escolares, principalmente, em minha infância, como também de minhas percepções mais analíticas, ao longo do ensino superior, enquanto me constituía como profissional da educação nas faculdades de Letras e Pedagogia, com um corpo docente majoritariamente branco compondo as principais cadeiras dessas instituições da docência à direção.

Nos meus anos de formação escolar, em que vivenciei múltiplas experiências da Educação Infantil ao Ensino Médio, eu me recordo de ter tido contato com pouquíssimos (as) professores (as) negros(as) e com nenhum(a) professor (a) indígena. Em minha memória, resguardada por fotografias da época, tenho a imagem de apenas uma (1) coordenadora pedagógica negra, a Dona Laís, como a chamávamos na época. E já aí eu era ensinada sobre as dinâmicas racistas e o funcionamento do sistema de branquitude. Ainda criança, por volta dos 4 anos, eu também pude experimentar a discriminação por efeito dos racismos, descobrindo que o meu nariz, a projeção da minha boca e os meus cabelos eram problemas a serem resolvidos, se eu quisesse me sentir protegida, pertencida, valorizada e aceita pelos (as) colegas de escola. A excêntrica, a não escolhida para dançar, o cabelo duro, a macaca albina.

É importante registrar que esses lugares também me compõem, como sujeita integral e complexa. Eu não sou uma fragmentação, uma pessoa partida. Dito isso, me recuso a reconhecer o discurso que posicionam os efeitos da discriminação racial nas partes, e não na pessoa inteira. Quem sofreu a discriminação racial, fui eu. Inteira. A criança. Inteira.

As minhas primeiras experiências de convivência fora (e dentro) do ambiente familiar foram orientadas por vivências de uma historicidade dos anos 80-90: o pente quente, a toalha na cabeça fingindo cabelos lisos que balançam (como as paquitas da Xuxa), o pregador no nariz, o desejo de colocar aparelho para diminuir a projeção da boca (ainda que os dentistas dissessem que não havia nada de errado com a minha arcada), as queimaduras no couro cabeludo por procedimentos químicos etc. A cor lida como clara-branca me privilegiou em muitos sentidos e atravessamentos, mas os fenótipos lidos como *macaca-branca* me posicionavam como um Outro (CARNEIRO, 2005).

Por isso, quando escrevo essa pesquisa faço também veicular, nas linhas e nas entrelinhas, uma abordagem que entrelaça as camadas profundas e complexas dos efeitos discriminatórios racistas, que não prescindem de um entendimento político sobre as dinâmicas dos afetos e da produção do auto-ódio, assim como seus efeitos nas relações sociais mais amplas. E o papel docente e da escola são fundamentais para a continuidade e/ou enfrentamento de certas dinâmicas.

Já a minha caminhada pelo campo da Educação, no Ensino Superior, incluindo um bacharelado, duas licenciaturas (Letras e Pedagogia) e uma Pós-Graduação (*Lato Sensu*), contabiliza, aproximadamente, quinze (15) anos de investimento em formação profissional. E, ao longo desses anos, eu só tive disciplinas eletivas sobre educação e relações étnico-raciais, nenhuma em caráter obrigatório dos currículos universitários. E a respeito do quantitativo de professores (as) negros (as), eu pude ter contato com apenas três (3) professores negros, uma (1) professora negra e nenhum indígena. Para eu aprender mais

sobre o tema, levando em consideração que eu me formava para ser professora e/ou pedagoga, precisei, por motivação pessoal, buscar por cursos de maneira autônoma.

Já durante o período pandêmico de 2019-2021, momento que antecede a minha entrada no Mestrado, algumas vivências trouxeram novos lugares e modos de percepção, como a minha participação em encontros formativos sobre Educação para/nas relações étnico-raciais, organizados pela professora e intelectual Bárbara Carine, idealizadora de uma escola afro-brasileira, a Escolinha Maria Felipa, do Estado da Bahia.

Nessa oportunidade formativa, discursos sobre fazer docente, relação étnico-racial, luta progressista e antirracismo, proferidos por professores (as) brancos (as) nutriram questionamentos a respeito da construção do *locus* social de branquitude quando em contexto profissional da docência.

A intenção de pautar o grupo racial branco atende a observância sobre a quantidade de estudos em que o negro é *analisado* em comparação ao pequeno número de trabalhos referentes a identidade branca. Assim parece um indicativo relevante pautar em produções teóricas a condição do branco como tema e sujeito de pesquisa, reconheço como fundamental a ampliação do campo de produções acadêmicas sobre branquitude, visando investigar as estratégias enunciativas mobilizadas na construção de discursos, que se pretendem antirracistas; observar os efeitos de sentidos gerados nas práticas discursivas de professores (as) brancos(as) autodeclarados (as) antirracistas e contribuir com reflexões a respeito da diversidade da identidade racial branca, em contexto de docência, diante do enfrentamento do racismo na escola.

A pesquisa fundamenta-se nas perspectivas da Análise Cartográfica do Discurso (AD) em diálogo com as propostas de Mikhail Bakhtin (2006) para analisar os discursos e efeitos de sentido que orientam a construção argumentativa da branquitude, experimentada por professores (as) brancos (as) da Educação Básica, de escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro. A partir do mapeamento das respostas dos(as) docentes a um formulário, com perguntas quantitativas e qualitativas, pretende-se observar os modos de enunciar formas de mediação frente a situações racistas na escola, enquanto um(a) sujeito (a) atravessado (a) por sua pertença racial. Intenciono investigar como os tipos de branquitude (CARDOSO, 2008) se manifestam na formulação dos discursos.

Dito de outra maneira, assumo como objetivo geral da pesquisa refletir o quanto os processos de elaboração discursiva orientam-se por modulações, por uma diversidade de expressão da branquitude, quando em situações raciais no território escolar. Ou seja, com este trabalho, assumo a tentativa de observar a respeito de: como se constrói discursivamente o (a) professor (a) branco (a) diante de casos racistas? Em uma perspectiva de discurso como prática social, logo ação e implicação no mundo, a abordagem bakhtiniana

me apoia em uma direção de entendimento sobre o discurso como uma instância limítrofe com o social.

Esse aporte da AD orienta não só a análise, mas como o próprio recorte intencional do *corpus*, que se dá diante da recorrência da estratégia enunciativa mais utilizada pelos sujeitos da pesquisa, a negação polêmica (DUCROT, 1987). Retomarei essa discussão ao longo deste trabalho, mas, de modo geral, a negação polêmica representa uma tomada de posição que se expressa na enunciação no sentido de antecipar uma oposição, uma refutação a um enunciado possível de ser afirmado. Para isso, o (a) sujeito (a) enuncia o que poderia ser assumido como dito ou possível de ser dito para, simultaneamente, negá-lo. Nos enunciados de negação polêmica, veicula-se um encontro de vozes em diálogo, ainda que em oposição. Aí está o conflito, a divergência, a polêmica.

Este trabalho se organiza em um percurso de três (3) capítulos e as considerações finais, valendo-me das influências das vozes que me justificam e teorizam o ato de fazer pesquisa, oriento o traçado da minha pesquisa inicialmente trazendo como primeiro capítulo “Relações Étnico-raciais e Educação”, em que compartilho como as bases teóricas desses campos de conhecimento participam do meu olhar na construção enquanto pesquisadora. No segundo capítulo, “Linguagem, discurso e metodologia de pesquisa”, apresento o recorte conceitual-metodológico da AD, orientador da prática da pesquisa diante do fluxo de análise e a produção do *corpus* do trabalho. Encaminho o trabalho com o capítulo “As vozes do Discurso, os tipos de Branquitude” referente ao mapeamento, à análise e à interpretação realizados do *corpus* selecionado e, por fim, as considerações finais.

1. Relações étnico-raciais e educação

Na seção do trabalho a seguir, apresento os referenciais teóricos que orientam as discussões propostas ao longo da investigação sobre relações étnico-raciais e educação. Como já indicado, o caráter interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, organizado pela instituição Cefet/RJ, propõe um encontro conceitual-metodológico entre diferentes áreas do conhecimento, entendendo a complexidade temática deste trabalho em uma perspectiva ampla de interrelações teóricas e campos científicos. Valendo-me desse posicionamento curricular do Programa de pesquisa, considero refletir e observar as dinâmicas mapeadas pela pesquisa por um caminho interdisciplinar constituído no intercurso do diálogo entre as relações étnico-raciais e a educação.

No sentido de contribuir com o campo de estudo das relações étnico-raciais, eu me aproximo de um recorte intencional, vinculado aos objetivos da pesquisa, diante da historicidade dessas produções científicas. Dessa forma, interessa-me o debate sobre a diversidade dos tipos de branquitude, que participam do território escolar, espaço reprodutor de dinâmicas sociais e ideológicas racistas de maneira institucional. Com o intuito de fundamentar essas discussões no que concerne ao racismo institucional e ao sistema de branquitude no Brasil, oriento-me, a partir de referências intelectuais como as pesquisadoras Barbara Carine (2023), bell hooks (2017) e Nilma Lino Gomes (2017) para refletir sobre formação de professores em uma perspectiva das relações étnico-raciais. A respeito do racismo institucional e sistema de branquitude, balizo as minhas abordagens, a partir dos (as) pesquisadores Lia Vainer Schuman (2020), Lourenço Cardoso (2008, 2018), Silvio Almeida (2019). E quanto à compreensão no que concerne ao epistemicídio, lugar de fala e micropolítica, as minhas referências são Sueli Carneiro (2005), Djamila Ribeiro (2017) e Azoilda Trindade (1994).

1.1 Concepção de branquitude e seus tipos

Neste trabalho, parto do entendimento que branquitude não é sinônimo de brancura (SCHUMAN, 2020), ainda que participem desse lugar social os sujeitos de brancura e os sujeitos com marcas fenotípicas aproximadas ao que se compreende socialmente e culturalmente como de brancura. E os sujeitos dotados dessas marcas fenotípicas de

brancura são beneficiados (as) por essa pertença racial provedora de benesses materiais e simbólicas e privilégios estruturais.

Para abordar a branquitude, como eixo central de minhas reflexões, caminho pela concepção de branquitude como posição social de privilégios beneficiada quanto a recursos materiais e simbólicos. E assumir a branquitude como “constructo ideológico de poder” (SCHUCMAN, 2020, p. 50) consiste em investigar o sistema de branquitude por um caminho contextualizado historicamente, o que implica observar a constituição dessa racionalidade, participando da formação do projeto de colonização, das culturas nacionais e da formação da identidade branca. Assim como pontua a professora Lia Vainer Schucman (2020):

> Portanto, são nesses processos históricos que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam uma identidade racial como uma norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores. Nesse sentido, é importante pensar que as culturas nacionais e as identidades brancas e não brancas têm sido criadas e recriadas,significadas e redefinidas (...) (SCHUCMAN, 2020, p. 50).

Nesse sentido, busco pensar o conceito-prática da racionalidade de branquitude como uma estrutura fluída e dinâmica de poder, que repercute em benesses para um grupo e desigualdades e opressão para outros. E com essa perspectiva, observo a relevância de, não só pautar a identidade branca, como também a circulação de seus sentidos discursivos provenientes desse lugar de fala (RIBEIRO, 2017), ao me aproximar de um entendimento sobre as matizes políticas e subjetivas, que atravessam os participantes dessa pertença social. A profundidade e leitura crítica em Schucman (2020) me apoia nessa discussão quando a professora teoriza:

> Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, se colam e se deslocam umas nas outras, dependendo do país, região, história, interesses políticos e época que estamos investigando. Ser branco e ocupar o lugar simbólico da branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam (SCHUCMAN, 2020, p. 60).

Por essa razão, branquitude expressa-se como um lugar de fala, um locus social, e, no que diz respeito a esse conceito, parto dos estudos da filósofa Djamila Ribeiro (2017), a qual traduz lugar de fala como um posicionamento discursivo, que parte de um território das experiências comuns de grupos raciais estruturadas pelas “(...) condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender

como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades" (RIBEIRO, 2017, p. 34).

Como já mencionado, a concepção de branquitude adotada neste estudo remete à relação de poder estruturada por uma ordem racial hierarquizada. Com isso, pretendo participar das produções acadêmicas que se debruçam na observância dessa complexidade e diversidade dos tipos de expressão da branquitude como fenômeno decorrente da pertença racial de um grupo humano. Dessa forma, diferenciamos branquitude crítica e acrítica, levando em consideração tanto as discussões propostas pelos *critical whiteness studies*, das linhas de pesquisas concentradas nos Estados Unidos e Reino Unido, como os estudos do pesquisador brasileiro Lourenço Cardoso, que afirma:

> (...) a branquitude crítica que desaprova o racismo "publicamente", e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo. A branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. (CARDOSO, 2010, p. 612)

Quando assumo a proposta do intelectual Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2020), nesta pesquisa, o qual ressalta o pioneirismo de reflexão sobre o tema com as publicações de pesquisadores como Du Bois, Frantz Fanon, Steve Biko e Albert Memmi, pretendo me aproximar de um campo de investigação antirracista que observa não só as dinâmicas direcionadas ao oprimido, em uma perspectiva unilateral, mas sim caminhar por uma direção que se valhe de teorizar as relações étnico-raciais, analisando qual o papel do opressor como dispositivo da violência, da opressão. Assim em conformidade com a abordagem teórico-prática de precursores como Abert Memmi, em "Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador" e Alberto Guerreiro Ramos, em "Patologia social do branco brasileiro", referenciados por Lourenço Cardoso em suas produções científicas. O professor discorre a respeito dessa relevância em pesquisas sobre as temáticas raciais:

> De modo breve gostaria de dizer que as pesquisas sobre a branquitude ao focar o branco, não propõem que se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, e sim, chamam a atenção e procuram preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais. Portanto, esses teóricos estão de acordo com Albert Memmi ao considerar necessário retratar o opressor e o oprimido (CARDOSO, 2010, p.610).

Um outro aspecto em destaque é a assunção de que a branquitude é composta por uma diversidade complexa de modos de organização, ou seja, há nuances, diferenças e modulações que constroem as dinâmicas de continuidade e perpetuação da hegemonia do grupo pelo sistema de branquitude. Em outros termos, as formas de realização da branquitude se estruturam sofisticadamente por ordens muito distintas, e o discurso é uma

delas. Um sujeito ou um grupo racial pode atuar como branquitude crítica e/ou acrítica, a depender de uma série de posicionamentos sociais e atravessamentos estruturais. Sendo que, ao propor uma perspectiva conceitual de branquitude crítica e acrítica, o professor Lourenço Cardoso (2010) não pretende fechar as nuances dessas concepções e manifestações da identidade racial branca.

Ao teorizar sobre a branquitude crítica como aquela que desaprova o racismo publicamente em contraposição à branquitude acrítica, como a "expressão homicida" do grupo, a qual defende, perpetua e justifica práticas racistas; Lourenço Cardoso (2010) aponta a necessidade dessas diferenciações para apoiar o entendimento a respeito da heterogeneidade da identidade racial branca:

> Assim como se faz necessário definir as diferentes práticas de racismos, igualmente, não se pode deixar de distinguir a pessoa ou o grupo que pratica racismos. Essa é uma das razões da nomeação da branquitude de forma distinta como branquitude crítica e branquitude acrítica. Pois na minha perspectiva esses conceitos podem contribuir para maior observação, análise e pesquisa do conflito racial. (CARDOSO, 2010, p.613).

1.1.1 Branquitude e epistemicídio

Diante dos aspectos elencados, faz sentido observar e refletir a respeito da pertença e o impacto de uma identidade social de branquitude do (a) professor (a) na escola, um dos territórios estruturantes de participação dos (as) sujeitos (as) na continuidade da hegemonia, o que se relaciona com pautas que impactam escolhas curriculares, modos de mediação em sala de aula, relações com os estudantes etc. Todos esses aspectos participam de pontos que atravessam a pesquisa como a formação docente e a implementação das políticas públicas 10.639/2003 e a 11.645/2008 diante do racismo institucional (ALMEIDA, 2019) e do processo de epistemicídio retratado pela professora, filósofa e Dra Sueli Carneiro (2005). Seguimos o entendimento de epistemicídio defendido pela professora Sueli Carneiro (2005) ao descrevê-lo como:

> Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (...) É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do

> Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Diante da reprodução da estrutura hierárquica de poder na escola que, ao orientar uma normatização de modos de fazer docente, referenciais curriculares, dinâmicas educacionais, compromete a implementação de avanços políticos fundamentais de enfrentamento a uma pedagogia racista codificada pela branquitude. Por isso, desafiar o curso do epistemicídio que funciona no esquecimento e no apagamento dos avanços conquistados no campo das políticas públicas em educação, agenciados pelos Movimentos Negros, como, por exemplo, o da lei 10.639/ 03 e da lei 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases/1996 (LDB) e instituem a obrigatoriedade nos currículos da educação básica, tanto no sistema público quanto no privado, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A historicidade dessa conquista deve ser mencionada, já que ao assinar o documento sancionando a lei, as vozes, os corpos, as multidões, a memória de resistência ganham materialidade histórica. Disputo aqui imaginários a respeito da implementação da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08, para nossos discursos acadêmicos e/ou profissionais, a fim de que possamos nos lembrar do longo caminho histórico de luta política organizada contra o racismo pelos Movimentos Negros, assim como pontua a professora Nilma Lino Gomes (2017):

> Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11. 645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2017, p. 36).

Nos anos 2000, foi possível celebrar outros marcos legais para a história das ações afirmativas na arena da luta contra o racismo, como o estabelecimento do Estatuto da Igualdade Racial, com a promulgação da lei 12.288/2010 (Brasil, 2010), assim como a institucionalização da reserva de cotas para estudantes negros no ensino superior com a lei 12.711 (Brasil, 2012). Destaco esse recorte temporal que, obviamente, não dá conta de toda a luta e agendas das populações negra e indígena do país, mas visando à intenção de registrar no espaço-tempo dessas linhas alguns dos passos das mais de duas décadas de construção de conhecimento da militância emancipatória dos movimentos sociais, visando a disputa tanto no campo curricular da educação básica como o da educação superior.

O professor, intelectual e filósofo Renato Nogueira (2014), em seu livro O ensino de filosofia e a Lei 10.639 apoia a discussão sobre como o movimento de apagamento e

silenciamento do arcabouço teórico afrorreferenciado e indígena serve a continuidade de um projeto político de morte a tudo aquilo que não é hegemônico. Em seu texto, o autor realiza um trabalho de historicizar, de forma visível, como a formação do campo da filosofia também foi atravessada por estigmas de padronização branca, subalternizando as produções e o pensamento africanos e afrodiaspóricos.

> (...) a aparente neutralidade do discurso filosófico ocidental esconde categorias próprias da lógica colonial, do império, das raízes da modernidade (do modo como foi apresentada acima) que podem ser subsumidas pela ideia de subalternização epistêmica baseada em critérios de raça. É tão contra o epistemicídio, especialmente contra a desqualificação epistêmica que inviabilizou as produções africanas, que achou oportuno propor uma geopolítica precisa contar com o ingrediente da equanimidade, a dissolução do “centro” e das “periferias”. O que pode começar por uma “nova” história da filosofia. Uma historiografia filosófica antirracista, receptiva aos debates feitos por escolas filosóficas africanas durante séculos, muito antes das relações políticas e econômicas terem sido estabelecidas com a Europa (NOGUERA, 2014, p.43).

Ao tratar sobre as políticas públicas educacionais, como as leis 10.639/03 e a 11.645/08, o pesquisador salienta aspectos sobre a organização curricular de cursos preparatórios para professores, assim como as disciplinas escolares, que também pude observar na minha análise sobre o currículo da licenciatura em pedagogia, os estudos a respeito da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não recebem a mesma validação e reconhecimento, como componentes entendidos como mais relevantes, figurando uma hierarquização entre disciplinas/componentes obrigatórios e cursos livres e optativos.

E aqui já temos uma dinâmica própria da branquitude, orientando essas escolhas institucionais, o que gera um efeito simbiótico e contínuo, quando refletimos sobre a formação de um currículo escolar no que tange tanto a seleção de livros didáticos, referenciais teóricos e linhas de pensamento; quanto a própria formação dos (as) professores (as) que, neste momento, estão em sala de aula. Principalmente, se analisarmos o impacto sobre o repertório formativo dos (as) docentes brancos (as) que, além da hipótese do não letramento, eles (as) também não experienciam vivências discriminatórias raciais, perdendo a dimensão do sentir e do viver como elementos fundamentais para a conscientização de um fazer educativo.

1.2 Educação, racismo institucional e resistência antirracista

Diante desse olhar acerca das dimensões estruturais, que balizam a organização da educação brasileira, focalizo a pesquisa no território escolar reconhecendo-a como uma

instituição atravessada por um conjunto de valores, códigos, símbolos e práticas para a manutenção de uma ordem social hegemônica (GOMES, 2017). O intelectual Silvio Almeida (2019) pontua como que, por meio das instituições, certos funcionamentos - e a continuidade desses funcionamentos - seguem operando e “normalizando” o poder político e econômico do grupo social hegemônico.

> O uso do termo hegemonia não é acidental, uma vez que o grupo racial no poder enfrentará resistências. Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição, e não somente com o uso da violência, mas pela produção de consensos sobre a sua dominação. Desse modo, concessões terão de ser feitas para os grupos subalternizados a fim de que questões essenciais como o controle da economia e das decisões fundamentais da política permaneçam no grupo hegemônico (ALMEIDA, 2019, p. 41).

A escola é uma instituição social e isso significa dizer que funciona como um espaço reprodutor do racismo institucional, organizando-se em torno de um modo de funcionamento político-pedagógico favorável a manutenção do sistema de branquitude, estruturalmente absorvido como o modo curricular “base”, “nacional”, “comum” a todos (as) os (as) estudantes. Com essa discussão como mote, retomo o ponto sinalizado por Silvio Almeida (2019) a respeito das resistências que o hegemônico repercute. E, para articular esse debate ao campo educacional, balizo-me na discussão proposta pela pesquisadora e professora Bárbara Carine (2023), referendando o antirracismo enquanto “protesto”, “enfrentamento”, “denúncia” a essa hegemonia e o papel da branquitude nessa luta:

> O papel da branquitude na luta antirracista é o papel de quem criou o racismo, então compreendo que as pessoas brancas críticas terão que contruir por si sós esses caminhos, até porque essas atuação está no campo existencial da branquitude e nós, negros, pouco conhecemos as suas nuances, pois não transitamos nos mesmos lugares, seja territorial ou subjetivamente (CARINE, 2023, p. 61).

Um ponto importante a ser sinalizado, em consonância com os autores supracitados, é que reconhecer o racismo na escola, como parte estrutural de uma organização de sociedade, não desresponsabiliza as condutas racistas e nem ameniza o silêncio dos autodeclarados antirracistas que atuam no espaço escolar.

> (...) entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 51-52).

Dessa forma, o foco da luta antirracista e de suas práticas na escola é o sistema e a ordenação dos modos que o sistema de branquitude se manifesta na educação escolar. E as pessoas brancas e as que se beneficiam dessa racionalidade precisam se implicar cotidianamente em seus territórios de atuação, neste caso, a escola, como um deles. A respeito desse enfrentamento cotidiano, a pesquisadora Azoilda Trindade (1994) defende um olhar que coloca em diálogo a dimensão “macropolítica generalizante” e a micropolítica, como abordagens de análise para a prática docente.

> Mesmo sendo a escola montada para a reproduções dos valores das classes dominantes, para a dominação dos "corações e mentes", dos corpos, podemos perceber que existem forças no seu interior/exterior que apontam para caminhos opostos aos *a priori* forjados subliminarmente por ela (TRINDADE, 1994, p.13).

A autora traduz a discussão sobre como o fazer do(a) professor(a) pode repercutir em micropolíticas, a partir das atuações diárias nas dinâmicas escolares, podendo promover tanto a manutenção da lógica racista quanto o seu combate. E sem apartar a dimensão macropolítica do movimento micropolítico, Azoilda Trindade (1994) afirma que ambas atuam em sinergia, ainda que com forças, implicações e abalos distintos:

> A macropolítica está sempre em ligação estreita com uma micropolítica: a primeira constitui-se no regime motor dos acontecimentos em curso na sociedade (organização e funcionamento das instituições, dos grandes segmentos hierárquicos, incluindo os dos sexos, das idades, das classes, das raças. dos partidos etc, que cobrem o corpo social como uma rede binarizante, fazendo-o centrar-se no poder do Estado, o qual abrange várias projeções, públicas e privadas); a segunda constitui-se no regime molecular dos fluxos e processos onde estamos, nós e nossas relações; mergulhados e pelos quais somos (quase sempre inconscientemente) movidos e arrastados (TRINDADE, 1994, p. 35).

Assim sendo, as micropolíticas dos (as) docentes podem ser amparadas pelas macropolíticas institucionais, como, por exemplo, políticas públicas que normatizam a implementação do ensino de cultura e história africana, indígenas e afro-brasileira em todo currículo da educação básica.

> A letra da lei é explícita ao dizer que cria a obrigatoriedade em toda a extensão curricular. Isso significa que não é facultativa a abordagem da educação para as relações étnico-raciais em toda a extensão curricular, tanto nos componentes curriculares - ou seja, nas disciplinas - como em todo o percurso formativo educacional formal, no Brasil desde o grupo IV, com as crianças de 4 aninhos, até o final da escola básica, adentrando nas universidades dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas - afinal de contas, quem vai atuar nas escolas educando a estudantada acerca dessas questões? (CARINE, 2023, p. 83).

Um trabalho docente de profissionais brancos e brancas autodeclarados (as) antirracistas parte de um entendimento complexo e ambíguo. Se, por um lado, esses sujeitos se beneficiam de “um sistema que seu próprio funcionamento atribui vantagens e privilégios políticos, econômicos e afetivos”, como bem dito por Silvio Almeida (2019, p. 74); por outro; não há como destituir a branquitude sem a implicação histórica, política e ética dos participantes do grupo racial beneficiado. É essencial a atuação sistemática de uma branquitude crítica, como pontua Lourenço Cardoso (2008, 2010, 2020), no espaço escolar, visando esquadrinhar as possibilidades das micropolíticas antirracistas, como também assumir os seus limites.

A pesquisadora e professora bell hooks (2021) salienta sobre a importância de reconhecer o trabalho comunitário, coletivo que professores (as) brancos (as) precisam assumir concretamente na escola, partindo de um próprio lugar de privilégio a serviço da luta antirracista:

> Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião). A diversidade de discursos e de presenças pode ser bastante valorizada como um recurso que intensifica qualquer experiência de aprendizado. Nos últimos anos, todos temos sido desafiados, como educadores e educadoras, a examinar os modos como apoiamos, seja consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. (HOOKS, 2021, p. 94)

A assunção de um trabalho democrático e equitativo na escola, que seja orientado por concepções e práticas antirracistas, passa por um alinhamento institucional e político e em ações curriculares intencionais, reconhecendo o racismo e seus efeitos como uma ética prioritária do fazer escolar. A pesquisadora Nilma Lino Gomes, ao abordar o papel da escola diante desse debate, salienta como práticas cotidianas escolares como selecionar os referenciais teóricos e atividades didáticas; apostar em determinados valores para o projeto político pedagógico ou ainda a escolha da concepção de educação a ser implementada, “privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social” (GOMES, 2001, p.87).

Ela destaca também, em um trecho do artigo, o silenciamento da diferença e o mascaramento da diversidade a favor de um discurso que se pretende igualitário, mas que, na verdade, funciona como um recurso do epistemicídio e do racismo institucional.

> Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se

> incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação (GOMES, 2001, p.86).

Parto da mesma compreensão que a professora que, para dialogarmos sobre um modelo de educação escolar, precisamos antes de tudo analisarmos qual o modelo de pensamento político segue sendo incorporado nas dinâmicas escolas. E se esse modelo, balizado pelo próprio funcionamento da branquitude, não for superado e enfrentado continuadamente, assumimos a normalização da opressão e da violência como vivências escolares para crianças, adolescentes e adultos.

2. A enunciação das identidades raciais brancas: o aporte teórico do discurso à negação polêmica

Como aporte teórico-metodológico para mapear as marcas discursivas das matizes enunciativas, que compõem os tipos e manifestações da branquitude, assumo a Análise Cartográfica do Discurso (AD), como referência orientadora das análises com o objetivo de produzir visibilidade para as estratégias argumentativas, as quais apoiam *performances* de uma identidade racial branca na atuação de docentes autodeclarados (as) brancos(as) antirracistas. Neste campo teórico, encontro nos estudos do pesquisador russo Mikhail Bakhtin (2006) o debate sobre as noções de dialogismo, discurso e polifonia, assim como em Dominique Maingueneau (1997, 2008). E para orientar o debate a respeito dos construtos teóricos que sustentam a utilização da estratégia da negação polêmica, penso a partir de Oswald Ducrot (1987), no nível discursivo, como funciona esse operador argumentativo para a expressão de tipos de branquitude no corpus desta pesquisa.

Encontro nos estudos e reflexões de Maingueneau uma forma de conceituar um sentido de discurso, que assumo como ponto de partida e orientação teórica, diante de uma diversidade de acepções e abordagens. Para o autor, referenciado também em Michel Foucault, o discurso seria “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas.” (MAINGUENEAU, 2008, p.15). Como discurso compreendo que há, em seu interior, uma rede complexa de dimensões integradas que expressam o dizível. E esse dizível segue atravessado e determinado por contextos históricos, sociais, geográficos, econômicos, políticos de cada tempo e espaço, em que se move teias de discurso em relação, gerando interdiscursos. Não existe discurso fora do interdiscurso. Ou seja, o discurso movimenta com ele não apenas um plano meramente do conteúdo, da língua e seus códigos, da ordenação de sentenças ou do uso de vocabulário. Ao abordarmos os discursos nesses termos, me distancio de uma abordagem estruturalista para me aproximar das noções do discurso em suas faces “do dito e do dizer”, a fluência “do enunciado e da enunciação”, como propõe Maingueneau.

> O discurso não é nem um sistema de "idéias", nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação. (MAINGUENEAU, p. 19, 2008).

Ao abordar o discurso, Maingueneau (1997, 2008) lança luz ao arcabouço referencial que cada sujeito carrega e projeta então em seus discursos. Em sua pesquisa sobre o tema, o professor Fábio Sampaio de Almeida (2008) recupera esse ponto, trazendo a abordagem

bakhtiniana da polifonia que se relaciona a essa discussão: “(...) No entanto, este sujeito não é uno e homogêneo, mas sim, heterogêneo, atravessado por diversas vozes que podem ou não ser identificadas. A essa multiplicidade de vozes, Bakhtin chamou de polifonia.” (p. 53).

A polifonia participa de uma compreensão da linguagem como heterogênea, em que um discurso está imbricado por outros discursos em uma espiral contínua de discursos. É na relação dialógica que ocorre a polifonia, mas a mesma se caracteriza como um encontro entre vozes distintas em posições polêmicas. Ou seja, há na polifonia a manifestação de diferentes pontos de vista sociais. É a alteridade do sujeito marcada no discurso. E é com Oswald Ducrot (1987) que encontramos um proposta de teoria polifônica da enunciação, como aponta o professor Fábio Sampaio (2008):

> Para demonstrar a falácia do pressuposto da unicidade do sujeito na linguagem, o autor recorre a fenômenos como a ironia e a negação. Para o linguista é preciso dar à alteridade - à presença do outro no discurso - um valor constitutivo nos estudos linguísticos (...) Dentro de uma concepção polifônica do sentido, seria preciso mostrar como o enunciado assinala a superposição de diversas vozes, com um ou mais sujeitos na origem da enunciação, e não apenas seu responsável físico. (ALMEIDA, 2008, p. 53).

A fim de deixar bem explicitada a diferença entre polifonia e dialogismo, encaminho a seguir com a abordagem de Bakhtin a respeito de práticas dialógicas e intersubjetivas da enunciação para, na sequência, retomar a discussão da teoria de Ducrot. Para Bakhtin (2006), o sujeito em seu ato de enunciação (re)constrói um *continuum*, uma rede, uma cadeia infinita de enunciados, vozes e um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. E esses sentidos em sua natureza já estão em interação com outros sujeitos, outras vozes, com outras histórias. Esse é um fundamento da linguagem, veiculada nos enunciados, e tecida na circulação dos discursos, a sua natureza criadora de dialogismos e de relações intersubjetivas entre sujeitos e sentidos que se perpetuam.

> A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (BAKHTIN, 2006, p. 9).

É importante atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, de interação, mas sem passividade e não apenas como a comunicação ou a troca de opiniões entre parceiros. Também é preciso frisar que foi em Bakhtin que os estudos do discurso apreendem o sujeito e seu contexto social em suas relações dialógicas.

> Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia a novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas) (BAKHTIN, 1997, p. 371).

O nome dialogismo é mantido em relação à interação entre sujeitos por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social. A relação intersubjetiva, estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Em relação ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um tecido de vozes, de muitas vozes que se relacionam entre si, o que traz a noção da polifonia. Os enunciados podem seguir uma relação dialógica polifônica (vozes em polêmica) ou não. Assim como descreve a pesquisadora Maria da Glória Di Fanti (2003), em seu texto “A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos”, a linguagem é dialógica por natureza e nossos discursos podem ser polifônicos.

> (...) a linguagem a partir da abordagem dialógica não pode ser estudada fora da sociedade, uma vez que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula. Além disso, o enunciado configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados,respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação (DI FANTI, 2003, p. 101).

Levando em consideração, a produção dessa teia discursiva, composta por atravessamentos de ordem social, observei, como marca linguística com mais recorrência, a negação polêmica (DUCROT, 1987), estratégia argumentativa que mais apoiava a produção de discursos dos (as) participantes da pesquisa. Por isso, tomarei como recorte intencional do *corpus* os enunciados construídos por negação polêmica como resposta às perguntas qualitativas do formulário de pesquisa. Como negação polêmica, parto do recorte interpretativo que a Análise do Discurso realiza diante da proposta de Ducrot.

> À AD interessa, fundamentalmente, o sentido da negação polêmica: a possibilidade de identificar duas “vozes” distintas encenando um embate de posicionamentos em relação a um dado tema, uma polarização de pontos de vista (RODRIGUES, 2002). A rejeição de um determinado ponto de vista ocorrendo de forma concomitante à apresentação do próprio ponto de vista - a presença do enunciador que nega algo imediatamente pondo foco sobre um enunciador que afirma esse algo - marca a presença de “um outro” no

> discurso, remetendo à discussão sobre heterogeneidade discursiva" (ALMEIDA, 2008, p. 56).

Para Ducrot (1987), existem três tipos de negação com base em seus estudos a respeito da teoria polifônica da enunciação: a negação descritiva, a negação metalinguística e a negação polêmica. A primeira se detém a descrever a representação de um estado de coisas. A segunda funciona como um mecanismo de refutação dos próprios termos veiculados por uma fala. Um enunciado que se opõe a si mesmo gerando um efeito positivo e não de antagonismo.

Eu não me deterei a esses tipos de funcionamento da negação, mas sim a negação polêmica que gera um antagonismo entre dois enunciadores e que, para isso, é preciso assumir, mesmo que discursivamente, a identificação do enunciado de um "outro", de uma posição que seria possível de ser dita. A negação gera em sua construção um embate de posicionamentos entre duas "vozes".

Nessa perspectiva do discurso constituído pela/na interação entre os sujeitos, parto do entendimento de ação no mundo pela/na movimentação dos discursos e os valores, códigos, ideologias embalados por eles. Assim, objetivo abordar como a branquitude, enquanto *locus* social, fabrica e modela a prática discursiva da docência dos participantes da pesquisa, assumindo aqui que o discurso posiciona o sujeito e o mesmo se implica nas interações e no mundo no fluxo de seus discursos e embate entre vozes.

3. Um caminho metodológico em análise do discurso

Com a intenção de realizar uma pesquisa que acolhesse os discursos de professores e professoras autodeclarados (as) brancos(as) e progressistas, dispostos (as) a refletirem sobre questões étnico-raciais, estruturei uma vivência de investigação orientada por casos, inspirados em eventos reais de racismo em escolas, noticiados publicamente, visando a um encontro com repertórios, experiências e discursos por parte dos participantes da pesquisa.

Em uma perspectiva dialógica, que assume o atravessamento e implicação de uma complexidade de vozes na constituição dos discursos que circulam, o meu foco investigativo centraliza-se na observância da produção dos efeitos de sentido mobilizados pelos discursos sobre práticas diante de casos de racismo (e não sobre a prática docente em si).

E para isso, escolhi a aplicação de um formulário *on-line,* como um questionário (ANEXO I), organizado por campos de perguntas quantitativas e qualitativas. Ainda que o interesse da pesquisa seja qualitativo, as informações quantitativas mapeadas também participam como insumos sobre as implicações dos (as) sujeitos (as), ao longo das análises discursivas. A respeito do uso de um formulário com questionário, como dispositivo da pesquisa, apoio-me nas considerações dos pesquisadores Deusdará e Rocha (2021) ao pontuar algumas perspectivas sobre pesquisas acadêmicas com questionários, em uma abordagem discursiva.

E essa orientação teórica-metodológica, baliza um entendimento que não imagina uma neutralidade científica, mas observa a minha implicação interpretativa frente ao *corpus* como pesquisadora, o que me posiciona como uma agente “na produção de um conhecimento social” (DEUSDARÁ; ROCHA 2021, p. 133). A seguir, apresento alguns dos pontos, discorridos pelos autores, que fundamentam algumas compreensões metodológicas da pesquisa:

> (ii) tendo em vista uma concepção de linguagem que exclui características como homogeneidade, a transparência e a monossemia, é preciso estar ciente de que o dito por um sujeito não corresponde à representação de uma verdade (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p.145)
> (iv) é preciso distinguir entre os objetivos da pesquisa e os da entrevista/questionário: os saberes expressos por quem responde a uma entrevista ou a um questionário não podem ser confundidos com os saberes a serem produzidos pela pesquisa. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p.145)
> (vi) a proposição de uma entrevista ou de um questionário a um determinado perfil de sujeitos já diz algo a respeito das implicações do pesquisador com o objeto da pesquisa (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p.146)

Nessa perspectiva de análise, a própria escolha desse dispositivo de pesquisa já participa da dinâmica, em realização da pesquisa acadêmica, contextualizada em um tempo

histórico-social de pandemia, o que demandou a reflexão sobre os limites e as possibilidades de se fazer pesquisa em dado contexto. Ao posicionar-me por uma perspectiva de pesquisa de análise do discurso (AD) cartográfica, como defende os professores Bruno Deusdará e Décio Rocha (2021), parto de uma compreensão em teia, integrada e de uma "processualidade contínua entre fazer e conhecer" (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p.151).

A materialidade de um mapeamento de dados apresentada no curso do encontro, da interpretação e implicação com os participantes da pesquisa, o que me movimentou no plano da experiência de investigação, o qual nada se assemelha a uma noção de trabalho investigativo preocupada com uma "quantidade suficientemente representativa de fragmentos dessa experiência" (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 153). Ou seja, não há como objetivo buscar um dado representativo da realidade, na verdade, pretendo observar como os discursos e seus efeitos de sentido dialogam com os mecanismos e as construções discursivas que já circulam socialmente, em uma lógica de emaranhado de interdiscursos. Com isso, para a pesquisa, é importante refletir como esses discursos atravessam e engendram uma trama complexa de sentidos racistas e antirracistas que se movimenta continuamente na sociedade.

Quando se caminha na direção de um modo de fazer pesquisa a romper com o *extrativismo* científico e a defender a dimensão da experiência de pesquisa, como produtora de corpus, dado o movimento e encontro com os (as) sujeitos (as) da pesquisa, cabe, neste momento, compartilhar como estruturei essa experiência no que concerne à constituição das perguntas e escolha dos casos propostos.

Na sequência, apresento o movimento de reflexão e debate, motivados pelas respostas dos participantes, levando em consideração o objetivo da pesquisa, ainda que meu posicionamento, enquanto pesquisadora, seja de abertura ao devir e às surpresas que uma investigação pode apresentar.

O envio do formulário *on-line* se deu por meio da rede social *Whatsapp* para a minha rede de contato pessoal, composta por professores (as) brancos(as) e professores negros(as), solicitando-os (as) que divulgassem em seus respectivos espaços de atuação profissional. Anexado ao *link* para o formulário, disponibilizei um pequeno texto, como convite à participação, que indicava o público-alvo e os objetivos da pesquisa. Vale destacar que eu não conheço os sujeitos (as) participantes da pesquisa, já que o *link* foi divulgado por um grupo de professores (as) da minha rede de contato, em suas respectivas redes sociais, gerando assim um movimento difuso, alastrado, que atingiu diferentes direções de comunicação.

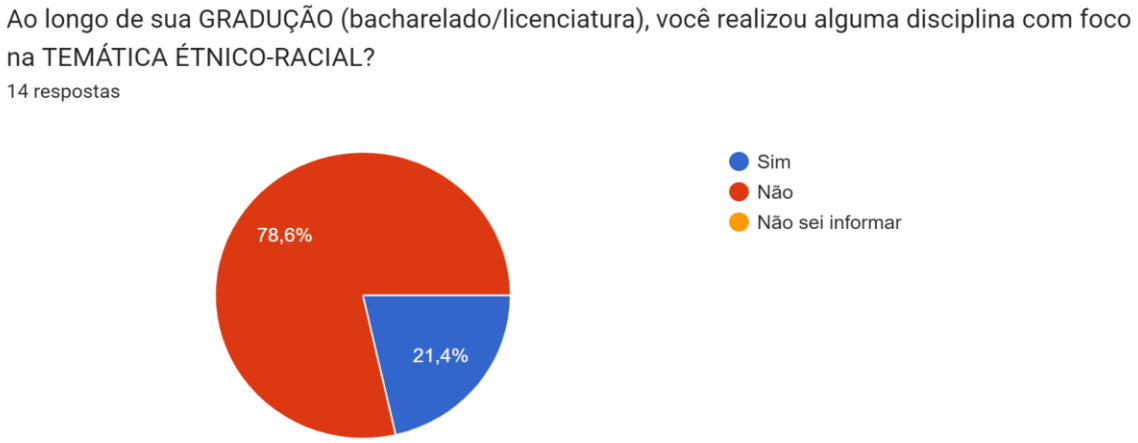
Ao longo desse processo de envio, recebi quatorze (14) respostas no formulário e algumas perguntas de professores (as), por rede social, referentes à própria declaração racial para a participação da pesquisa. Como exemplo, cito a de um professor que me mandou um

questionamento sobre o seu lugar racial, já que em alguns contextos era referenciado como branco e em outros não. Casos como esse, ainda que não participem diretamente da intenção dessa pesquisa, sinalizam a profundidade e complexidade do debate da racialidade e seus desdobramentos éticos, políticos e subjetivos.

Já em relação a minha proposta de composição do formulário, estruturei-o em três (3) blocos, pensados como espaço de possibilidades para a fluência das vozes dos sujeitos, orientei-me na relevância de observar nos dois primeiros blocos, com perguntas quantitativas, informações sobre alguns pontos de partida territorial, de faixa etária e de gênero dos participantes; como também, os dados da(s) formação(ões) e atuação (ões) profissional (is), como, por exemplo, as experiências formativas com a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), Lei 9.394/69, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

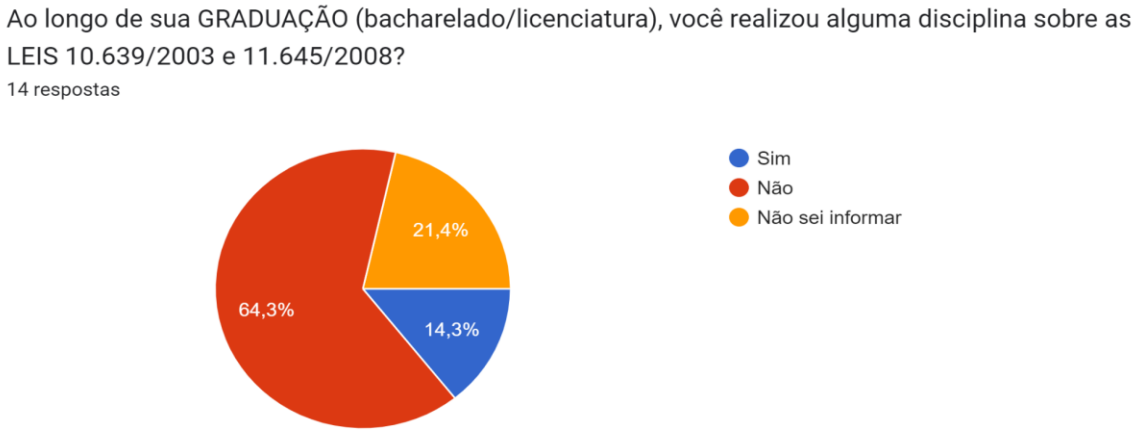
Dos 14 respondentes da pesquisa, todos (as) os (as) participantes são do Estado do Rio de Janeiro. A composição de gênero é de 12 mulheres cisgênero e 2 homens cisgênero, entre uma faixa etária de 31 a 59 anos. Essa informação da faixa etária apoia a minha leitura a respeito dos (as) sujeitos (as) da pesquisa quanto a trajetória de uma formação inicial acadêmica em diálogo com a implantação de políticas públicas, como as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. A maioria dos (as) participantes concluiu a Graduação com as respectivas leis já em vigor, sendo que onze (11) indicaram que não tiveram uma disciplina no currículo oficial sobre a temática do racismo e/ou antirracismo; nove (9) participantes responderam que não estudaram sobre as políticas públicas curriculares supracitadas e três (3) não souberam informar se tiveram contato, como apresento nas figuras a seguir.

Gráfico 1 - Graduação| Temática



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

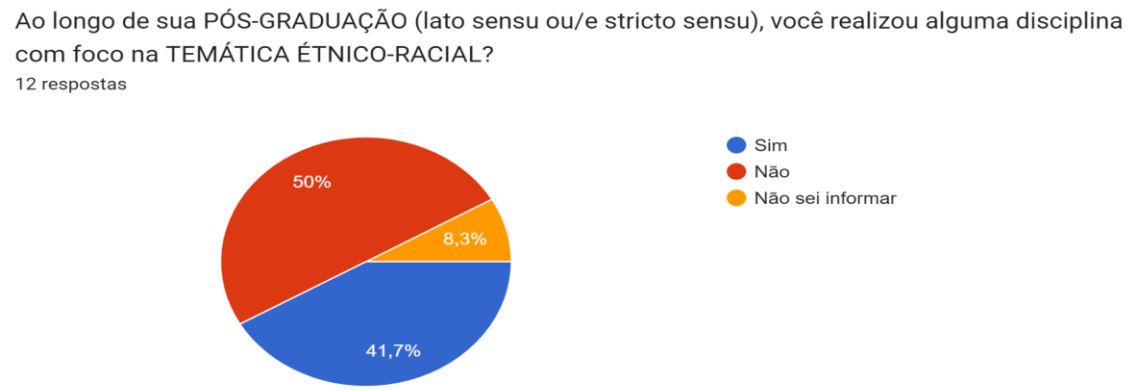
Gráfico 2 - Graduação| Leis



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

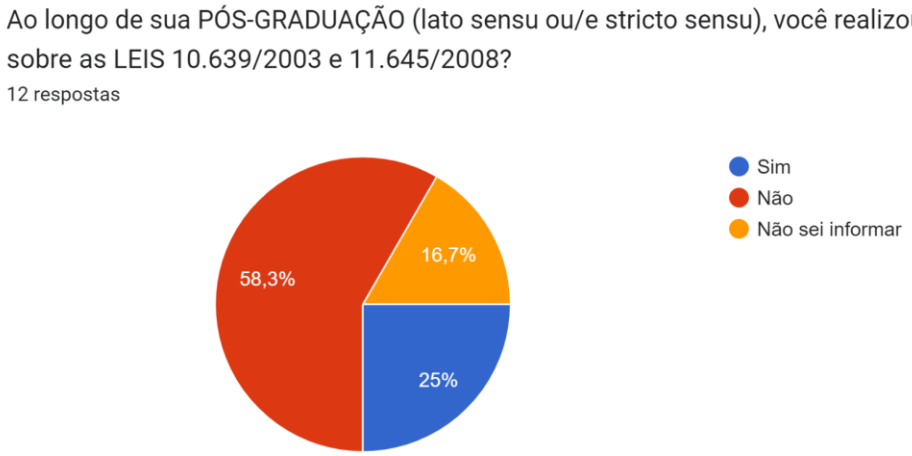
O processo de formação inicial, constituído por uma graduação e seu currículo de componentes obrigatórios e eletivos, não encerra as oportunidades de formação, seja dentro ou fora das instituições de Ensino Superior. E quanto a continuidade desses estudos acadêmicos com a realização de Pós-Graduação (seja *Lato Sensu* e/ou *Scricto Sensu*), nove (9) dos (as) participantes informaram que não tiveram contato com uma disciplina com foco temático étnico-racial (seja oficial ou eletiva) e sete (7) responderam que também não tiveram contato na Pós-Graduação com as leis. Os respondentes que realizaram alguma disciplina sobre a temática e/ou as legislações, informaram que eram disciplinas do tipo eletivas. Ou seja, componentes de caráter não-obrigatório, o que informa o modo como é considerada a formação para as relações étnico-raciais pelas instituições de ensino universitárias, em que os participantes se pós-graduaram.

Gráfico 3 - Pós- graduação| Temática



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Gráfico 4 - Pós- graduação| Leis



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ainda que meu interesse de pesquisa seja a análise discursiva e os efeitos de sentido de uma construção argumentativa, reconheço que, entrar em contato com esses dados quantitativos, implica e participa do meu olhar analítico de interpretação dos dados qualitativos. Ao observar os discursos dos (as) sujeitos (as) da pesquisa, essas informações, a respeito de suas formações, seja a da graduação quanto da pós-graduação, não estarão desvinculadas da própria análise. Pelo contrário, entender sobre o processo formativo desses(as) professores(as) autodeclarados(as) brancos(as) e antirracistas posiciona o meu papel enquanto pesquisadora no encontro com o *corpus*. De alguma forma, os dados quantitativos compartilhados acima também comunicam sobre a preparação docente para atuar no magistério, o que significa estar em sala de aula com estudantes negros(as), indígenas e brancos (as).

A atuação profissional de 85% dos respondentes, doze (12) participantes, concentra-se no setor público. E esse mapeamento aponta a relevância de um trabalho de pesquisa, que intenciona contribuir com os debates sobre as temáticas étnico-raciais, mas, sobretudo, acerca dos sujeitos que participam da continuidade (ou não) dessas dinâmicas em espaços institucionais, como a escola. Dessa forma, a presença de professores(as) brancos(as) no setor público segue sendo uma vivência a ser assumida como tema de pesquisa, devido aos atravessamentos e implicações dos diferentes tipos de branquitude, que protagonizam processos de ensino e aprendizagem em escolas públicas do Estado e/ou Cidade do Rio de Janeiro.

Segundo uma pesquisa divulgada pelo Diário do Rio[1], vinculada ao Instituto Rio21 e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há um maior número de alunos (as) negros (as), composição de pessoas declaradas pretas e pardas, em escolas públicas, se em comparação às escolas privadas. Levando em consideração os mais de quatrocentos jovens entrevistados pelo Inep, 44% dos entrevistados se identificaram como pretos ou pardos, enquanto 21,8% como brancos.

Após esse levantamento inicial de informações sobre os sujeitos da pesquisa, a terceira seção do formulário dispõe os três casos, inspirados em situações verídicas veiculadas pela mídia. A proposta de leitura e reflexão deste bloco é convidar os (as) professores (as) a responderem sobre qual seria a reação e o tipo de ação que teriam caso vivenciassem cada uma das cenas descritas, a partir de um lugar de fala (RIBEIRO, 2017) como pessoa autodeclarada branca. E para isso escolhi o dispositivo de casos, inspirados em situações publicizadas em noticiários, como forma de mobilizar um olhar teórico-prático, diante de experiências que poderiam acontecer na sala de aula e/ou na escola.

As perguntas direcionadas aos participantes em relação a cada caso eram: Como você reagiria se vivenciasse cada uma das situações? E qual tipo de ação (ões) você acredita que poderia ter em cada contexto? A intenção era promover um exercício de visualização hipotética a respeito a que tipo de mediação cada participante teria ou poderia ter frente a cada situação racista. Para possibilitar uma abertura de expressões discursivas, levando em consideração a sensibilidade dos casos, também pontuei que aquele espaço poderia ser utilizado para o compartilhamento de reflexões livres promovidas por aquele exercício de escrita.

O primeiro caso proposto focaliza a questão da implementação da lei 10.639/03 em sala de aula, a partir de uma situação em que uma apresentação de dança, inspirada em elementos da religiosidade do culto aos orixás, realizada no contexto de uma atividade de pesquisa sobre cultura e história africana e afro-brasileira, é interrompida pela direção da escola.

Como influência para a construção desse caso, orientei-me no episódio de racismo institucional em uma escola privada em Pernambuco direcionada a uma professora de dança, em 2016. Segundo noticiado pelo *site* da Agência Brasil[2], a matéria “Professora de dança denuncia racismo institucional em Pernambuco”, relata que a docente participou de uma das etapas de seleção para docente e foi impedida de continuar a sua apresentação, em uma

[1] Disponivel em: https://diariodorio.com/negros-sao-maioria-nas-escolas-publicas-do-rio-e-minoria-na-rede-privada/. Acesso: 21 maio 2023.
[2] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-08/professora-de-danca-denuncia-racismo-institucional-em-pernambuco. Acesso em: 21 maio 2023

aula experimental com danças populares afro contemporâneas, não sendo contratada para o cargo.

Para criar o segundo caso, recorri à matéria publicada na plataforma digital *Publishnews*[3] intitulada “Quem tem medo de escritores negros na escola”, que divulga o caso do escritor Jeferson Tenório, autor do livro *O avesso da pele*, que realizaria uma palestra a respeito do seu livro, utilizado nas aulas de uma escola particular no estado da Bahia. O romance aborda, de forma categórica, as experiências e histórias de vida, atravessadas pelo racismo, de um professor negro. A visita do autor do livro precisou ser cancelada após uma série de ameaças e ataques à presença do escritor e por abordar as temáticas propostas pelo livro. A respeito desse lugar de discriminação às temáticas e propostas de um letramento literário afro-brasileiro, que denuncia e traz a superfície as questões étnico-raciais, por meio da arte literária, proponho um diálogo com os participantes da pesquisa no que concerne o racismo no campo das Letras e literaturas por ter já presenciado discursos orientados por racismo.[4]

E no terceiro caso baseio-me na publicação do site *Brasil El País*[5] com o título “Escolas privadas de São Paulo silenciam quando o assunto são alunos e professores negros”. O jornal *on-line* entrou em contato com dez (10) escolas privadas para entrevistá-los sobre a inclusão de professores(as), alunos (as) negros(as) e indígenas, mas apenas quatro (4) quiseram responder a pesquisa. O resultado dessas conversas indicou um número irrisório em representativa negra e indígena, tanto nas salas de aulas quanto em espaços socialmente lidos como de poder nas escolas, como, por exemplo, em cargos de direção, docência etc. E em um cenário com uma mínima presença de alunos (as) negros(as) e indígenas, ou mesmo a ausência desses sujeitos, em espaços escolares majoritariamente branco, entendo ser possível a expressão das dinâmicas raciais e suas continuidades institucionalizadas pelo próprio *modus operandi* da estrutura social, o qual também se dá no território escolar. Na sequência, compartilho como essas nuances, modulações e performances docentes se manifestaram ao longo das respostas aos casos, propostos pelo formulário da pesquisa.

[3] Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2022/03/29/quem-tem-medo-de-escritores-negros-nas-escolas. Acesso em: 21/05/2023
[4] Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2022/03/29/quem-tem-medo-de-escritores-negros-nas-escolas. Acesso em: 21/05/2023
[5] Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-22/escolas-privadas-de-sao-paulo-silenciam-quando-o-assunto-sao-alunos-e-professores-negros.html. Acesso em: 21/05/2023

4. As vozes do discurso, os tipos de branquitude

Neste capítulo, apresento as análises realizadas do *corpus* de pesquisa quanto às produções discursivas geradas a partir do formulário, na seção organizada por casos inspirados em situações verídicas noticiadas em plataformas digitais. Considero importante recuperar o caráter interdisciplinar deste trabalho, o qual integra os campos científicos dos estudos do discurso, das relações étnico-raciais e da educação, como base estruturante desse caminho investigativo e que compõem o meu olhar analítico para esse trabalho.

Sem deixar de compreender a minha implicação nesse movimento de interpretação dos dados, parto da compreensão que as formações discursivas são constituídas de entrelaces de “vozes”, que fazem circular a manutenção e a continuidade de uma espiral complexa de outros discursos já expressos na sociedade. Nesse sentido, parto desses encontros polifônicos que não deixam de me localizar socialmente, politicamente e ideologicamente, assim como aos sujeitos da pesquisa. Retomarei esse aspecto ao longo dessa análise.

Ao me colocar nesse encontro com o *corpus* da pesquisa, em uma perspectiva teórica bakhtiniana, investigo quais efeitos de sentido são gerados nas dinâmicas de produção de discurso, na qual o sujeito não produz um dizer originário, mas sim em diálogo com uma rede interacional articulada a estruturas sócio-histórico-ideológicas. E esse caráter heterogêneo e interdiscursivo, que mobiliza uma identidade discursiva provisória, organizada pelo atravessamento de outras “vozes”, não se confunde com uma abordagem voltada a investigar as prática dos sujeitos da pesquisa e muito menos considerar a intencionalidade mobilizada para a produção desses discursos. Ou seja, o discurso e a produção de seus efeitos de sentido já são um acontecimento em si, uma prática social em movimento na realidade, e não mera representação (ROCHA, 2006).

Partindo desses lugares de análise, organizo esse capítulo em duas partes. Em um primeiro momento, explicito quais os dados mapeados do *corpus* que serão analisados, considerando a pista linguístico-discursiva da negação polêmica (DUCROT, 1987) como um dos modos de enunciação que apresentaram maior representatividade nas respostas dos participantes da pesquisa e que permite analisar o embate discursivo entre duas vozes que polemizam discursos e práticas da branquitude.

Já na segunda parte, apresento como essas formações e construções discursivas, veiculam determinados sentidos atravessados por uma teia complexa de outros discursos e sentidos participantes de debates sobre as micropolíticas de construção de uma branquitude crítica (CARDOSO, 2010) na escola, diante dos desafios do racismo institucional.

Como mencionado, ao longo das respostas para os três casos, reconheço a negação polêmica como a forma enunciativa mais recorrente. Abaixo segue o quadro organizado pela numeração do caso, as respostas dos participantes e um código de identificação para apoiar a localização dessas respostas. Vale destacar que a análise focaliza um recorte do *corpus*, levando em consideração a seleção de uma ressonância discursiva diante do interesse da pesquisa. Apresento então a correspondência entre a resposta e a ordem do caso a ser analisado, por exemplo, o caso 1.1, significa o enunciado do caso 1, na ordem 1, em que aparece ao longo deste trabalho.

No caso 1, a reflexão compartilhada com os participantes trata de um situação em que, a equipe gestora da escola interrompe uma a apresentação de dança, inspirada em elementos do culto aos orixás, realizada por um aluno, ao longo de uma atividade proposta pela professora sobre cultura e história africana e afro-brasileira. Eu o descrevi assim no formulário: “Você propõe uma atividade de pesquisa sobre cultura e história africana e afro-brasileira para a sua turma. No dia da apresentação, a equipe gestora pede para assistir à aula. Ao longo da atividade, um de seus alunos diz ter coreografado passos de uma dança inspirada em elementos da religiosidade de culto aos orixás. Assim que o aluno inicia a coreografia, a atividade é interrompida pela direção da escola”.

A proposta do caso é abordar as implicações profissionais da atuação docente, em uma perspectiva das relações étnico-raciais, diante das estruturas hierárquicas e institucionais escolares, as quais retroalimentam as engrenagens do racismo institucional (ALMEIDA, 2019) como, por exemplo, a construção curricular, o trabalho da gestão escolar, a implementação de políticas públicas etc.

E na discursividade dessa prática docente, orientada por uma concepção de branquitude crítica, percebe-se de quais ordens são os entraves para o exercício de uma micropolítica educacional antirracista (TRINDADE, 1994) frente a configuração estrutural racista do modo de pensar, realizar e organizar a escola nas suas diferentes gradações de enfrentamento ao racismo no espaço escolar.

Quadro 1: Caso 1

Respostas	Enunciados afirmativos subjacentes
1.1 *A direção da escola **não** tem o costume de assistir às nossas aulas. Porém, se fosse esse o caso, eles **não** poderiam intervir. Poderiam até falar algo comigo, mas **não** interromper, uma vez que a decisão do que é dado em sala de aula é minha, desde que eu respeite a BNCC.*	*A direção da escola tem o costume de assistir às aulas.* *Eles (a direção) poderiam intervir.* *Poderiam interromper o que é dado em sala de aula.*
1.2 *Prezo pela autonomia do docente em sala de aula e pela liberdade de expressão e múltiplas culturas. **Não** compete à gestão escolar ditar regras quanto a forma como conduzo atividades e nem censurar manifestações legítimas dos meus alunos.*	*Compete à gestão escolar ditar regras quanto a forma como conduzo atividades e censurar manifestações legítimas dos meus alunos.*
1.3 *Acho que eu me calaria. Mas sinto que essa atitude **não** aconteceria na escola que trabalho.*	*Sinto que essa atitude aconteceria na escola que trabalho.*
1.4 *Pediria para o aluno continuar e sinalizaria a direção da escola que a escola enquanto espaço democrático de conhecimento **não** pode censurar ou limitar atividades culturais e históricas*.	*A escola pode censurar ou limitar atividades culturais e históricas.*

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao observar o embate entre as vozes que se expressam nos discursos das respostas (1.1), (1.2) e (1.4), os sentidos evocam um debate a respeito da autonomia do(a) professor(a) (FREIRE, 2011) para a construção de um currículo orientado pela lei 10.639/03 e de sua mediação em sala de aula. E para essas produções discursivas, os sujeitos explicitam o valor negativo que repercute o enfrentamento diante dos mecanismos de controle institucionais. A negação polêmica funciona nesse mecanismo que, ao defender uma argumentação, outras vozes emergem em uma instância de confrontação. Há então um movimento que afirma, reconhece uma voz anterior para assim conseguir negar-lá. A produção enunciativa parte da existência de um discurso prévio que reconhece esse funcionamento racista institucionalizado pela gestão escolar.

Nesses três recortes, a negação como estratégia discursiva, incidindo uma heterogeneidade de vozes em circulação, posiciona a *autonomia docent*e, o *respeito a política pública curricular da BNCC* e a *escola como espaço democrático* como elementos que

presumidamente encontram entraves pelo poder fazer da direção escolar, que é construído em uma modalidade de negação, por exemplo em: (a direção) **não** pode intervir (1.1), **não** compete ditar regras na forma que o sujeito da pesquisa conduz suas atividades (1.2) e **não** pode censurar ou não pode limitar atividades culturais e históricas (1.3). Ou seja, circula também nessas construções um entendimento de uma identidade outra que se apresenta discursivamente como um sujeito autoritário e racista, que se opõe a atividades relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

Diante de uma posição enunciativa que pressupõe uma visão autoritária de educação, na figura da equipe diretiva do caso proposto, que pode ser associada a um lugar de branquitude acrítica (CARDOSO, 2010), uma vez que o tópico em questão versa sobre práticas escolares que visam combater o racismo, a maioria das respostas dos participantes expressa um posicionamento de enfrentamento ao silenciamento e invisibilidade de questões étnico-raciais em sala de aula, inclusive, os sujeitos da pesquisa se valem discursivamente dos aparatos legais, como as políticas públicas que normatizam orientações curriculares para o trabalho docente como formas de legitimar e garantir sua possível ação.

Há a construção nesses enunciados de uma identidade que expressa discursivamente uma concepção de branquitude crítica (CARDOSO, 2010) materializada nas cenas de enfrentamento a uma hierarquia profissional, na figura da equipe diretiva, em favor do debate racial em sala de aula. Encontro nessa produção de sentidos, engendrada nas respostas dos sujeitos da pesquisa, uma *performance* discursiva antirracista ao apontar propostas de mediação para a defesa de pautas étnico-raciais, mesmo diante das possibilidades de sanções profissionais, recuperando assim em seus enunciados a relevância da macropolítica em sinergia com a micropolítica (TRINDADE, 1994). Ou seja, observo como os docentes atribuem relevância a existência das normas institucionalizadas, que normatizam funções de cada profissional; a existência de secretarias e políticas públicas curriculares educacionais para balizar as suas ações, assim como para formular estratégias argumentativas de não silenciamento e apagamento dos próprios racismos institucionais que podem ocorrem no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, no caso 2, em que apresento uma situação a ser mediada entre professores, a qual aborda o posicionamento de uma professora de Língua Portuguesa e Literatura acerca de qual tipo de obra literária poderia ser veiculada em um livro didático como literatura “de verdade”. E ao expor quais títulos eram os mal escritos, a docente do caso sugerido para mediação pelos participantes da pesquisa, cita Olhos D' Água, de Conceição Evaristo e Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus. O caso 2, no formulário, foi descrito da seguinte maneira: “Intervalo das aulas. Você encontra os outros docentes da instituição na sala dos professores para um café entre uma aula e outra. A professora de Língua Portuguesa e Literatura inicia uma conversa sobre como o livro didático adotado pela

escola traz algumas obras mal escritas e que não poderiam ser classificadas como literatura de verdade. Você pergunta de quais obras ela estava falando e ela cita o livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus e Olhos D`Água, de Conceição Evaristo”.

O conjunto de enunciados analisados neste caso, que apresentam marcas de negação polêmica, acabam por estabelecer um conflito entre sentidos que, discursivamente, evocam tanto as vozes dos próprios sujeitos respondentes da pesquisa quanto de certos enunciados que já circulam socialmente. E, neste tópico, o valor negativo recai sobre a manutenção de um entendimento acerca do uso de uma norma padrão de escrita da língua portuguesa, como dispositivo hierárquico, o qual fundamenta relações hegemônicas de poder, com efeitos simbólicos e materiais na sociedade sobre o uso da língua portuguesa. Ou seja, a normatividade das produções textuais de língua portuguesa encontra na escola um espaço de continuidade para essas hierarquias, à medida que atribui valor ou desvalor sobre determinadas obras literárias e seus respectivos autores e autoras.

Quadro 2: Caso 2

Respostas	**Enunciados afirmativos subjacentes**
2.1 *Neste caso, conversaria com a professora, uma vez que ambas as autoras são excelentes e consagradas escritoras e que o fato de suas formas de escrita fugirem da dita “norma culta” da língua,* ***não*** *invalida ou diminui a importância e a potência de seus escritos*.	*O fato de suas formas de escrita fugirem da dita “norma culta” da língua invalida ou diminui a importância e a potência de seus escritos.*
2.2 *Não conheço a obra.*	*Conheço a obra.*
2.3 *Falaria que a professora em questão não é preparada para ocupar o órgão que ocupa e que o estudo dessas autoras é mais que pertinente e oportuno para a formação dos estudantes.*	*Falaria que a professora em questão é preparada para ocupar o órgão que ocupa.*
2.4 *Destacaria a importância desse tipo de leitura para a formação do educando. Formamos nossos alunos para o mundo,* ***não*** *podemos proporcionar apenas Machado de Assis.*	*Podemos proporcionar apenas Machado de Assis.*
2.5 ***Não*** *consigo enxergar isso acontecendo onde trabalho.*	*Consigo enxergar isso acontecendo onde trabalho.*

Respostas	Enunciados afirmativos subjacentes
2.6 ***Nã****o gosto de discórdia, gostei*	*Gosto de discórdia.*

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na análise de determinados trechos do *corpus*, como em "*(...) o fato de suas formas de escrita fugirem da dita "norma culta" da língua* ***não*** *invalida ou diminui a importância e a potência de seus escritos"* (2.1)*,* o sujeito expressa uma negação a um tipo de racionalidade que circula socialmente. Ao se opor a um entendimento em relação ao uso da norma culta padrão como pressuposto para a importância de uma obra, o participante se implica em um debate a respeito de como as escolhas literárias para uso em sala de aula vinculam-se a uma racionalidade racista no que concerne apreciação estética, letramentos diversos e valoração artística diante do que poderia ser entendido como cânone literário.

Um outro aspecto decorrente desse conflito, que se expressa nos enunciados entre os sujeitos e suas identidades discursivamente divergentes, é a pressuposição que de "só" o autor Machado de Assis ser o bastante como representatividade literária para a formação leitora do educando (2.4), assim como se problematiza a própria formação docente daqueles que assumem um lugar racista a respeito das obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus (2.3).

É necessário destacar também as diferentes abordagens de compreensão sobre os letramentos possíveis, já que a própria concepção de letramentos incide sobre uma diversidade de campos de conhecimento. Por isso, não se pode confundir noções de letramento literário (COSSON, 2006), como uma experiência de apropriação da linguagem literária como construtora de modos de ler o mundo e produzir sentidos, com as dinâmicas específicas que implicam a formação de um letramento racial (*racial literacy*), como traduzido no Brasil (SCHUCMAN, 2020). Os letramentos devem estar em absoluto diálogo, mas não estão pe*r si*, de forma orgânica. É preciso um movimento implicado em uma branquitude crítica ao entrar em contato com essas escolhas curriculares, neste caso, da Área das Linguagens.

Na resposta 2.2, o participante expõe que não conhece a obra, o qual podemos tratar como um exemplo de negação descritiva. Ao fazer isso, o sujeito discursiviza que o seu desconhecimento o impossibilita de compartilhar uma opinião ou/e uma proposta de mediação para o caso. Então, ele não teria condições de dizer se há ali algum tipo de injustiça ou de racismo epistêmico, como tratado pela intelectual Sueli Carneiro (2005), o que revela a necessidade de estratégias formativas docentes para relações étnico-raciais, oportunizadas tanto no território escolar quanto fora dele, como, por exemplo, na veiculação desse debate

em produções midiáticas e em redes sociais, visando ao repertório sobre os modos de enfrentamento e reconhecimento da expressão do racismo no cotidiano. Para a pesquisadora, o epistemicídio “se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Enquanto pesquisadora sigo implicada no processo de análise e de encontro com os dados mapeados. Ao situar o público-alvo da investigação pelas categorias “autodeclarar-se branco(a) do campo progressista e antirracista”, me posiciono em uma pesquisa da análise do discurso desses lugares de fala (RIBEIRO, 2017). Os sujeitos da pesquisa dispõem suas construções enunciativas que reverberam conceituações e significações dos tipos de branquitude, que serão veiculadas em suas identidades discursivas.

Um dos sujeitos enuncia “***Não** gosto de discórdia, gostei”* (2.6), a partir dessa enunciação e valendo-se da proposta ser uma situação de racismo, é possível depreender que se posicionar diante de um caso de racismo promovido por um colega de trabalho poderia ser compreendido como um sentido de discórdia na escola, que, no dicionário Oxford Languages, teria as seguintes entradas de significados 1. falta de acordo, desacordo e 2. desentendimento, desavença, cizânia.

A partir dessa escolha enunciativa, observo como os efeitos de sentido da evitação do conflito, do desacordo, do desentendimento gera o posicionamento do silenciamento (KILOMBA, 2020) por questões de agradabilidade, um tipo de discurso que mais se aproxima de significações de uma branquitude acrítica, que reconhece o racismo, mas prefere participar da dinâmica racista por omissão.

A proposta do caso 2 sugere uma situação entre pares, um docente em relação a outro docente na sala de professores. Na análise discursiva, é possível perceber os atravessamentos gerados por esse lugar de se posicionar frente ao racismo epistêmico (CARNEIRO, 2005) de um colega de profissão, o que faz circular efeitos de sentido acerca da importância da formação docente para as relações étnico-raciais. Inclusive, é nessa tensão entre, por um lado, denunciar a branquitude acrítica de um outro professor, ao hierarquizar a produção de conhecimento de autoras negras como não-literatura, participa da morte simbólica, intelectual, acadêmica e cultural dessas escritoras no ambiente escolar, e, por outro, enunciar uma defesa sobre sua própria classe profissional, assumindo que um(a) docente com essa prática “não está preparada para ocupar *o órgão* que ocupa”. E esse tipo de posicionamento racista causaria espanto e indignação a professores que se autodeclaram antirracistas. Pode-se notar, a partir das respostas, que a identidade de uma branquitude

crítica se organiza na enunciação de práticas, comportamentos e modos de estabelecer certos níveis de confronto e indisposição.

Ainda que não seja uma construção marcada por negação polêmica, destaco um enunciado que me chamou atenção por promover um debate interessante em relação aos sentidos de negação vinculados. Uma das respostas, pude observar a seguinte elaboração: "*Me causaria espanto e indignação perceber que divido espaço com um profissional letrado, **porém** com tamanha ignorância e preconceito*. É possível considerar o uso do **porém** como uma marca de oposição e polêmica no próprio enunciado afirmativo, o que sustenta o pressuposto de que um profissional letrado **não** deveria ser ignorante e preconceituoso.

Isso me leva a perceber um ponto, assume-se que, causaria indignação e espanto, um profissional letrado formular discursos "*com tamanha ignorância e preconceito*". E esse posicionamento abre espaço para uma observação a respeito dos atravessamentos de um saber da branquitude crítica (CARDOSO, 2010) ou de sua ausência. Mesmo com o uso do valor negativo no enunciado, veicula-se um sentido de letramento universal e homogêneo constitutivo de um *profissional letrado*, que impediria, a quem dele fosse dotado, a enunciação de preconceitos, discriminações e racismos. E essa construção me remete a uma pergunta reflexiva que apoia as análises sobre os entendimentos dos participantes a respeito das discussões antirracistas: De quais referenciais de pessoa letrada estamos partindo?

Outras respostas merecem um destaque particular, por isso retomo os casos 1 e 2 para iluminar as respostas 1.3 e 2.6. Ao compartilhar os casos e perguntar qual *poderiam ser* os movimentos de mediação, eu, como pesquisadora, compartilho uma proposta de mapeamento de práticas de enfrentamento ao racismo no espaço escolar, por meio dos discursos. E pude observar respostas como "*Acho que eu me calaria. Mas sinto que essa atitude **não aconteceria** na escola que trabalho"* (1.3) e "***Não consigo enxergar isso acontecendo** onde trabalho"* (2.5).

Além do posicionamento discursivo que se calaria em frente a equipe diretiva, ao impedir a apresentação da *performance* do estudante (1.3), a participante afirma que um caso como esse não aconteceria na escola, em que atua. Há uma tensão entre a generalização proposta pela pesquisa e a especificação da participante, que conhece o lugar em que trabalha. Ainda assim, pode-se refletir sobre os efeitos de sentido gerados por essa negação, assim como acontece na resposta 2.5, como, por exemplo, é uma negação da complexidade do racismo e sua possibilidade de acontecer, inclusive, em espaços preocupados com a pauta antirracista? É possível uma negação de forma categórica quando a pauta é racismo na escola? Ou é uma afirmação de que nesse contexto (crítico ou antirracista), uma prática como essa não aconteceria? Não é possível ter uma resposta fechada, mas sim pontuar as contradições que tais discursos engendram.

Na resposta 1.3, o posicionamento de se calar diante do racismo não dialoga com as formas de enunciação de uma identidade de branquitude antirracista, construída discursivamente pelos sujeitos ao longo deste trabalho. Ou seja, há uma modulação entre os "tons" dessa branquitude crítica que se revela nos sentidos do que é enunciado. A partir da minha observação às respostas dessa participante nota-se efeitos de sentido que dialogam pouco com um posicionamento antirracista.

A intenção desse trabalho é mapear as negações polêmicas como estratégias argumentativas para uma formação discursiva de tipos de branquitude (Cardoso, 2010), ainda assim compartilho abaixo uma entrada discursiva, em que não há o uso da negação polêmica, mas que apoia uma reflexão acerca dos sentidos veiculados por certas escolhas enunciativas. Em uma das enunciação do caso 3, o mesmo sujeito que enuncia o silêncio diante do racismo, também se posiciona, quando a situação é realocada para uma relação hierárquica entre docente e discente, da seguinte maneira: *"Abriria um debate sobre o tema com outros setores da escola, planetária (planejaria?) uma atividade sobre o tema.*"

O que pretendo pontuar, neste aspecto, é o efeito de um mesmo sujeito de pesquisa enunciar o seu silêncio diante de um caso de racismo promovido por uma equipe gestora; mas, do mesmo modo, se construir discursivamente como antirracista, posicionando-se de forma prática em outros contextos. Esse indicador pode nos orientar a perceber essas nuances de um mesmo sujeito que, ao se autodeclarar antirracista, atribui significações, valores ao seu antirracismo de forma dialógica aos sentidos sociais, institucionais, ideológicos, econômicos etc. O que me leva a considerar os limites e as possibilidades de atuações individuais frente às dinâmicas da macropolítica. E como essas forças se expressam no complexo processo discursivo participante da formação de identidades de branquitude que se realizam na enunciação.

Na proposta do caso 3, compartilhado com os participantes da pesquisa, a situação focaliza a relação entre os estudantes em sala de aula. Há um cenário de segregação direcionada a dois alunos, que estão sempre juntos ou, na ausência de um, o outro não encontra companhia e nem aproximação dos demais alunos da sala, No caso 3, o(a) docente pergunta a turma sobre a dinâmica de segregação observada, e a explicação para a situação dada por um dos alunos orientou-se por um argumento racista, atribuindo a pessoas negras um modelo comportamental homogeneizador relacionado a uma pertença de grupo racial. E esse caso aparece no formulário dessa forma: "Na sua sala de aula, você observa que há dois alunos que andam juntos pela escola e só realizam atividades coletivas em dupla. Quando um deles falta, o outro sempre fica sozinho. Nenhum dos demais estudantes tenta uma aproximação. Um dia você decide perguntar a um grupo de alunos sobre essa dinâmica. E eles respondem que nunca perceberam essa segregação acontecer. Um dos alunos explica para você que é normal isso acontecer com os alunos negros na escola. Você pergunta o

possível motivo. O aluno responde que os negros são pessoas mais difíceis de se enturmar e preferem ficar sozinhos".

Abaixo seguem as respostas dos sujeitos da pesquisa, estruturadas pela estratégia argumentativa da negação polêmica, visando marcar discursivamente um posicionamento, na hipótese de um caso como esse acontecer em sala de aula.

Quadro 3: Caso 3

Respostas	**Enunciados afirmativos subjacentes**
3.1 *Volto a falar do assunto em sala de aula, pois nas minhas aulas não ocorre segregação e sim inclusão. E não é a cor de uma pessoa que diz se ela é difícil ou não de se entrar e sim o respeito para com todas as pessoas.*	*E é a cor de uma pessoa que diz se ela é difícil ou não se entrar*
3.2 *Se o aluno acha normal esse pensamento, talvez o currículo não esteja devidamente comprometido com o exercício da cidadania.*	*Se o aluno acha normal esse pensamento, talvez o currículo esteja devidamente comprometido com o exercício da cidadania.*
3.3 *Não obrigaria os alunos a se juntarem naquele momento, absorveria a resposta e traria dinâmicas para tentar desfazer pensamentos e construções sociais racistas.*	*Obrigaria os alunos a se juntarem naquele momento.*
3.4 *Tentaria fazer alguma atividade pedagógica com eles para que sentissem, na pele, os efeitos da segregação, ainda que não configurando a mesma realidade.*	*Tentaria fazer alguma atividade pedagógica com eles para que sentissem, na pele, os efeitos da segregação, ainda que configurando a mesma realidade.*

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Considerando as respostas 3.1 e 3.4, temos negações empregadas para refutar a ideia de segregação e racismo em sala de aula e /ou no currículo. E em seus discursos, os participantes organizam um modo de dizer com uma maior intensidade semântica nessa negação, ao antecipar o discurso que não pretendem coadunar ou serem vinculados. Ou seja, é como se a construção enunciativa desejasse corrigir um discurso possível de um interlocutor indireto, e, quem enuncia, em defesa própria, discursiviza na pretensão de não ser confundido com este. Assim organiza sua enunciação nesse movimento de negação a favor de um lugar de branquitude crítica que não quer ser confundida por uma branquitude acrítica.

Ao negar a possibilidade de ocorrer segregação em sua sala de aula, o sujeito que enuncia atua a favor de uma noção, em que o antirracismo é uma pauta de inclusão. Ou seja, relaciona-se a ideia de uma sala de aula inclusiva como aquela em que certamente a diversidade é incluída. E a negação de uma cena como ***não*** *ocorre segregação* (3.1) em minha sala de aula, expressa em uma relação dialógica discursiva, que a ocorrência da segregação em sala de aula seria uma prática racista, posicionamento o qual se esperaria de uma identidade supremacista branca própria da branquitude acrítica.

Já a resposta 3.2, observo o uso de uma negação categórica para constatar uma relação condicionante entre posturas racistas dos estudantes e a organização curricular para a prática da cidadania. O emprego do valor negativo constitui um posicionamento a respeito da importância das aprendizagens de ser um cidadão ou uma cidadã frente às questões do antirracismo. Tal entendimento se organiza por uma rede dialógica de sentidos que veiculam certas significações de cidadania. E quando o enunciador traz ao seu discurso a cidadania em um tópico sobre racismo, o sujeito assume discursivamente esse projeto como viável para o enfrentamento do racismo.

Esse entendimento deixa de assumir a complexidade social, econômica, histórica e política envolvida na estruturação de práticas racistas. Não há como saber que concepção de cidadania o participante defende em seu discurso, entretanto o discurso que aí subjaz é o de que o racismo é um problema da falta de formação para cidadania. E é o projeto democrático burguês que dá sustentação à cidadania, sendo conivente com o racismo, uma vez que esse é estrutural.

> O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, p. 50, 2019)

Ao observar as interações com o caso 3, a maioria das respostas dos sujeitos de pesquisa endereçam a causa da dinâmica racista realizada pelos alunos brancos para um lugar de cuidado com as aprendizagens. Há uma maior implicação do fazer docente e não é mencionado outros espaços educativos como participantes dessa educação antirracista. Os sentidos engendrados pelas respostas, me levam a analisar a concepção do racismo como construção social, orientada por aprendizagens institucionalizadas, principalmente, pela escola e atuação profissional do professor. E essas produções discursivas me fazem refletir sobre as expectativas desse território, tanto como um dos espaços de reprodução e manutenção dos códigos racistas, como também território possível para a mobilização de letramentos e implementação de políticas públicas étnico-raciais.

A produção de uma *performance* de branquitude crítica movimenta uma formação discursiva que entende o que não é esperado de uma sala de aula/ um professor comprometidos pela pauta do antirracismo. E no ato da negação sobre o que é esperado, afirma-se a possibilidade do racismo em sala de aula, para na sequência negá-la. Ao mesmo tempo que se constrói uma identidade discursiva de branquitude crítica se avança para contornos de práticas antirracistas, modalizando tons dessa identidade branca, a partir de enunciados que vão desde o reconhecimento do racismo a ações e projetos curriculares em diálogo com os estudantes brancos.

As análises dos discursos permitiram mapear certas modulações em relação aos conceitos de branquitude e seus tipos, apresentando como as matizes discursivas expressas nas respostas dos sujeitos da pesquisa apoiavam entendimentos sobre as ressonâncias sociais do que se entende como branquitude crítica, branquitude acrítica e antirracismo (CARDOSO, 2008, 2018; SCHUMAN, 2020). Ou seja, o princípio dialógico da enunciação, em que um dito e um não-dito ao ser enunciado participam de uma teia complexa de sentidos que circulam socialmente e ideologicamente, orienta tanto a formação discursiva de cada sujeito, como implica-o em uma identidade de branquitude crítica, acrítica ou antirracista na manifestação de seu próprio discurso. Ao enunciar o que se enuncia, o sujeito se inscreve, se vincula aos sentidos gerados por seu discurso, identificado em uma espiral de significações que o posicionam e o reposicionam em uma concorrência de lugares sociais manifestada por sua própria enunciação.

É interessante observar que a cada caso, com a mudança dos sujeitos de interlocução, como uma profissional da equipe diretiva (caso 1); um colega docente (caso 2) e estudantes brancos (caso 3), os posicionamentos de tensão frente ao racismo, com o uso da estratégia argumentativa da negação polêmica, receberam um tratamento discursivo diversificado em um sentido de expressão das matizes conceituais da branquitude. Ao longo da análise, verifico que quanto mais alta a posição hierárquica de quem pratica o racismo, mais os sujeitos evocam discursivamente uma identidade de branquitude crítica e antirracista, que se apoia em argumentos institucionais para fazer frente ao racismo institucional, como pontuado por Silvio Almeida (2019). Entendo como um reconhecimento de profissionais da educação, os avanços políticos, que servem de respaldo profissional para uma efetiva atuação docente antirracista, assim como a menção a implementação de políticas públicas antirracistas no espaço escolar como uma normativa orientadora de um fazer antirracista.

No caso 3, observo a ocorrência de mais modulações de uma branquitude crítica a um lugar de antirracismo. Os discursos compartilhados ao longo das respostas posicionam de maneira antagônica duas posições de sujeitos, uma que representaria uma docência de uma branquitude acrítica e a outra, a refutar essa primeira, na posição de sujeito de uma branquitude crítica. Por exemplo, ao enunciar que faria uma atividade pedagógica para os

alunos brancos sentirem os efeitos da segregação "*ainda que não configurando a mesma realidade"* (3.4), o enunciador confronta um sentido, que circula socialmente, de que os estudantes brancos e negros sofrem opressões em uma mesma régua social, vinculando assim a sua identidade discursiva a uma branquitude crítica e antirracista.

O caso 2, que propõe que os participantes respondam sobre uma situação de racismo epistêmico proferido por um colega de profissão, os sujeitos da pesquisa utilizam da negação polêmica para tensionar os pontos de vista antagônicos de dois enunciadores, um relacionado a significações de uma branquitude acrítica (o professor que pratica racismo) em que ele atribui um sentido negativo; em oposição a, de uma branquitude crítica (ao qual o sujeito da pesquisa quer se identificar).

Com isso, as respostas dos participantes constroem-se na veiculação desses sentidos que apontam um entendimento sobre a falta de formação para relações étnico-raciais do professor que enunciou o seu racismo. Assim também foi possível observar que o confronto, a denúncia do racismo no ambiente escolar, pode ser compreendido como mobilização de desavenças, discórdia, por exemplo. Dessa forma, como para uma prática antirracista espera-se uma implicação político-social, um movimento contrário, de enfrentamento, o posicionamento pela ausência, silêncio e omissão diante de casos racistas, foram interpretados como enunciações participantes das matizes da branquitude acrítica.

Considerações finais

A educação escolar não será a redentora de salvar a todos nós do racismo, não sozinha. Acredito que, em articulação às macropolíticas, como a implementação de políticas públicas, como as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, se faz na micropolítica do dia a dia da escola, o sistema de branquitude que fundamenta a manutenção do epistemicídio e o racismo institucional. A escola, ou melhor, os (as) sujeitos (as) participantes da escola, precisam avançar radicalmente na construção de uma instituição promotora de práticas antirracistas. Quando menciono o sentido radical, proponho a assunção de uma responsabilidade estrutural de enfrentamento, de combate às situações cotidianas discriminatórias a favor de uma educação para/nas relações étnico-raciais.

A minha atuação no campo educacional, desde 2007, se remodelou em diferentes tempos e espaços, por isso também acredito no esperançar como mote para viver-ser educadora. E reivindico essa cisma coletiva que crê nos (as) meus/minhas colegas professores (as) para nos alinharmos em senso de historicidade, memória, amorosidade, espiritualidade (HOOKS, 2021), visando um futuro ancestral (KRENAK, 2020). Valendo-me dessa experiência na/para a educação escolar, não só como professora, pedagoga e ativista, mas também atravessada por minhas memórias como criança e adolescente que fui, compartilho as análises observadas pela pesquisa no intuito de contribuir com outros trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais. É fundamental avançarmos em letramentos, para a ampliação e (re) significação desse campo de conhecimento. Pensar e reconhecer como os (as) professores (as) brancos (as) participam das dinâmicas escolares atravessados (as) por suas experiências políticas e moldados (as) por tipos de branquitude. Isso significa não só uma reflexão a respeito da formação necessária a esses profissionais da educação, mas sobretudo uma preocupação em como essas pessoas atuam em espaços de desenvolvimento humano cuidando politicamente, eticamente e subjetivamente de estudantes brancos (as) e negros (as), a partir de um lugar de fala dos (as) privilegiados (as).

Diante do sistema de branquitude que, continuadamente, se complexifica em estratégias, linguagens e condutas, e, em consonância com os estudos de Lourenço Cardoso (2020), observei ao longo das minhas análises que a expressão do lugar social de branquitude não é fixo e homogêneo, mas se (re)modela concretamente nas dinâmicas sociais em diversidades e tipos de branquitude. Em uma perspectiva didática para orientar pesquisas e estudos, faz-se necessário nomear os fenômenos para a compreensão dos mesmos, o que não limita a ampliação dessas significações dos termos e a materialização dessas relações hierárquicas de poder. Assim, ao me encontrar com as respostas dos participantes, percebo como uma noção de branquitude crítica, aquela que publiciza sua

denúncia e enfrentamento ao racismo, pode também, discursivamente, não polemizar certos discursos próprios da branquitude, assumindo certa convivência ou dissimulação, a depender do caso.

Levando em consideração, as análises quantitativas e qualitativas, decorrentes do mapeamento via formulário, reconheci como os atravessamentos de um repertório acadêmico formativo, oportunizado (ou não) pelas instituições de graduação e pós-graduação, também compõem um aspecto fundamental para essas reflexões. Vale destacar que parto de um entendimento de que toda pesquisa apresenta as suas limitações. E a utilização de um formulário carrega em si alguns limites, entretanto, para a costura da análise, assumiu-se um lugar mais panorâmico, diante de uma abordagem de análise dos discursos em diálogo com as informações mais objetivas sobre o contexto dos (as) sujeitos (as) participantes.

Dito isso, ressalto que a maioria dos participantes da pesquisa não entraram em contato com a temática das relações étnico-raciais, ou mesmo com as legislações 10.639 e a 11.645, em suas graduações para a docência. Um outro aspecto mapeado foi um movimento de procura autônoma por cursos de formação continuada, fora do escopo obrigatório das universidades - o que me faz supor sobre os efeitos de carga horária, nível de aprofundamento teórico e debate dispensados em comparação aos mesmos tópicos quando abordados como disciplinas/componentes obrigatórios de um currículo oficial em um ambiente institucional universitário.

A partir da produção discursiva e os efeitos de sentido gerados pelas escolhas enunciativas dos (as) professores (as) brancos da pesquisa que, em sua maioria, exercem a docência em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, pude observar as possibilidades, os limites e as contradições de uma busca por uma prática antirracista em um contexto em que os privilégios raciais seguem em movimento nas dinâmicas escolares. Ou seja, as *benesses* garantidas estruturalmente para esse grupo racial, se por um lado, viabilizam o poder escolher tomar um posicionamento ou não, já que seus corpos não são alvo de violências e opressões raciais, por outro, comunica modos e estratégias que só as pessoas brancas conhecem, e poderiam ser utilizadas na luta antirracista, como diz a pesquisadora Bárbara Carine (2023). A função das pessoas brancas na luta antirracista é centralizar esse enfrentamento como uma política de vida, assim como se exige de pessoas negras e indígenas. Esse processo autorreflexivo não é um movimento pronto ou dado, ele requer uma disposição para o desconforto à crítica e a assunção de como os privilégios historicamente foram entregues a um grupo em opressão a outros. Para além de um posicionamento defensivo de não praticar racismo ou o que lança para a História a responsabilidade dos fatos, o antirracismo é um modo de existência ético- político para a ampliação das criticidades, que se manifesta em atuações práticas, principalmente, pensando em docentes que atuam em espaços educacionais formais, como é o caso dessa pesquisa. Assim cabe a branquitude

crítica pensar, estruturar e criar caminhos de luta, a partir desse território que a ela pertence, um lugar territorial, social, racial, subjetivo etc, assim como orienta a pesquisadora Bárbara Carine.

O pesquisador Lourenço Cardoso (2010) orienta uma perspectiva de análise a respeito de como um sujeito ou um grupo racial pode atuar como branquitude crítica e/ou acrítica, a depender de uma série de posicionamentos sociais e atravessamentos estruturais. E, a partir dos conceitos debatidos por ele, foi possível observar que as construções discursivas dos (as) docentes participantes também constituíam diferentes camadas que eram atravessadas por uma diversidade de vozes entrelaçadas, voz de uma branquitude crítica e a voz de uma branquitude acrítica. A costura e o entrelaçamento dessas vozes, à favor de um posicionamento argumentativo, materializam a polifonia, ou seja, o conjunto de vozes que funcionam num continuum. Dessa forma, para expressar um argumento, que faz circular uma voz de branquitude crítica, utiliza-se uma outra voz, a voz de uma pessoa marcadamente racista, uma voz de branquitude acrítica. E, nesse jogo dialógico, cria-se um efeito polêmico enunciado pelo próprio sujeito como estratégia argumentativa. Para afirmar algo, enuncia-se o discurso que seria polemizado, criticado, enfrentado.

E esses fluxos discursivos não se estruturam de forma dualista e tão marcada, eu pude notar uma sofisticação na construção desses lugares de fala, discursivamente enunciados, expressos em tonalidades e nuances, por exemplo, quando em um mesmo enunciado era possível perceber efeitos de sentido racistas e antirracistas em um mesmo movimento de enunciação. Ou seja, a posição como branquitude acrítica, diante das minhas reflexões de pesquisa, não necessariamente aponta para uma branquitude de tonalidade terrorista, como a Ku Klux Klan, como diz o professor Lourenço Cardoso, mas sim uma branquitude acrítica que veicula discursivamente a sua violência, cuidando do uso de estratégias e sentidos que silenciam, dissimulam e/ou mascaram seus posicionamentos. Há uma sofisticação enunciativa que demanda um olhar atento aos interdiscursos e dialogismos, principalmente, no uso da negação polêmica (DUCROT, 1987) como estratégia argumentativa.

As formas que esses sujeitos se projetam e se constroem discursivamente como antirracistas no espaço escolar, mobilizando com mais recorrência a estratégia da negação polêmica (DUCROT, 1987), me faz refletir a respeito de uma sobreposição de vozes, uma voz de um lugar de branquitude acrítica em oposição a um lugar de branquitude crítica, que são internalizadas e utilizadas nessas *performances* enunciativas. Um movimento dialógico dado tanto por um procedimento de assunção do poder de sua identidade racial branca, promotor das desigualdades raciais, quanto na tentativa de deslocamento discursivo ao veicular enunciados de embate, de negação, de refutação a posicionamentos orientados por uma racionalidade de branquitude acrítica. Nesse sentido, o uso da estratégia argumentativa

da negação polêmica, em uma relação de antagonismo a enunciados de gestores da escola, professores e alunos, participa de um processo de construção de um lugar de branquitude crítica.

No entanto, não é possível desconsiderar os privilégios simbólicos e materiais que modulam a existência desses (as) docentes brancos (as) em territórios sociais, como a escola, uma instituição constituída por lógicas estruturais do racismo. Assim, compreendi como o lugar de branquitude crítica e antirracista se modula e se modifica orientado por um conjunto de aspectos hierárquicos do próprio ambiente de trabalho destes sujeitos.

A partir dessa leitura, percebo a flutuação dos modos de dizer de um sujeito antirracista sob a influência das movimentações relacionais do seu ambiente de trabalho. Como, por exemplo, na relação entre professor(a) e gestor(a) e professor(a) e professor(a), os discursos antirracistas aparecem respaldados por uma abordagem da macropolítica (TRINDADE 1994), como um dispositivo de segurança e normatividade, as políticas públicas, as organizações trabalhistas, as secretarias de ensino aparecem com mais recorrência. E, em alguns casos, entre pares profissionais, pude observar professores (as) autodeclarados(as) antirracistas, abrandando o enfrentamento ao epistemicídio. Já na relação entre professor - aluno, os discursos partem de perspectivas da micro e da macropolítica, estruturadas por abordagens mais pedagógicas de um fazer docente, de forma mais integrada e explícita.

A implementação das leis 10.639/03 e a 11.645/08 são conquistas a serem celebradas por toda a sociedade, mas que ainda há muito a ser feito para a sua efetiva realização nos currículos escolares e também nos programas universitários dos cursos de licenciaturas e pedagogia, principalmente. Ao longo da análise, os dispositivos legais e normativos funcionam como base para a defesa de uma atuação antirracista pelos(as) professores (as) brancos (as). Ou seja, para o enfrentamento de questões estruturais, no campo das disputas políticas, que também se dá no território escolar, os(as) docentes que conheciam as leis e demais instituições de amparo a suas atuações antirracistas valeram-se dessas estratégias política. E esse ponto orienta a importância da formação para as relações étnico- raciais dos (as) professores (as) não só para conhecer quais direitos e deveres da ordem da macropolítica fundamentam a organização de suas práticas, como também para apoiar um fazer de branquitude crítica na formulação de currículos e propostas pedagógicas.

Realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo uma reflexão profunda sobre quais referenciais apoiam práticas, escolhas e intenções pedagógicas e, principalmente, o quanto incorporamos a micropolítica da resistência cotidiana como ferramenta de enfrentamento aos discursos e práticas racistas que circulam na escola e fora dela. Uma possibilidade de caminho para um movimento antirracista na escola é a revisão curricular, que vai desde as cosmopercepções aos referenciais teóricos

utilizados; a mobilização de espaços de escuta e valorização dos (as) estudantes negros (as) e ações inclusivas sistemáticas (e não só em datas comemorativas dos calendários escolares). E, além disso, vale destacar que é fundamental a compreensão do discurso como ação social, uma prática que veicula sentidos que participam de um determinado fluxo, seja para a manutenção do racismo institucional ou seja para a sua denúncia e combate. Daí a importância do cuidado com os discursos que circulam, do modo como a enunciação se expressa como embate, como protesto para os silêncios institucionalizados diante de casos de epistemicídios, dos apagamentos de situações racistas que acontecem na sala de aula, nos corredores, nas reuniões escolares.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALMEIDA, Fábio Sampaio de. Epistemicídio. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 163-168.

ALMEIDA, Fábio Sampaio de. **O que (não) é um rpg: polêmica e produção de sentidos em discursos sobre o role playing game**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos. Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. / VOLOCHINO, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Apontamentos 1970 - 1971**. In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 370-398

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília,DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso 25 ago. 2022.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasi**l (Período: 1957 – 2007). (Dissertação de mestrado), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço**. O branco ante a rebeldia do desejo: em estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional**. A branquitude acadêmica: Volume 2. Curitiba: Appris, 2020.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista**, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1,(enero-junio), 2010, pp. 607-630.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 26 ago. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2021.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso: temas em construção**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos, v. 7, n. 1 e 2, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

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

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Trad. Freda Indursky. 3.ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos.** Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MÜLLER, T. M.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Organon, v. 16, n. 32-33, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Décio. **A autocrítica como desafio ético-político de resistência no contemporâneo**. Letras & Letras, [S. l.],v. 36, p. 237–260, 2020. doi: 10.14393/LL63-v36n1-2020-13.

ROCHA, D. **Representação e intervenção: produção da subjetividade na linguagem**. Gragoatá, 11(21). 2006.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição – notas para uma vida não cafetinada.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 1994. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

ANEXO I - Questionário

Bloco 1: Formação

Nesta seção, mapeamos os dados pessoais e acadêmicos.

2. Origem: Cidade/Estado *

_____

3. Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Masculino/ Homem cisgênero
- ◯ Feminino/Mulher cisgênero
- ◯ Masculino/Homem transgênero
- ◯ Feminino/Mulher transgênero
- ◯ Não Binárie
- ◯ Gênero fluído
- ◯ Não sei responder
- ◯ Prefiro não responder
- ◯ Nenhuma das opções anteriores

4. Idade: *

_____

5. Grau de escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Formação normal para professores
- ◯ Graduação (Bacharelado)
- ◯ Graduação (Licenciatura)
- ◯ Especialização
- ◯ Mestrado.
- ◯ Doutorado
- ◯ Nenhuma das opções anteriores

6. Graduação (bacharelado/licenciatura) realizada em instituição: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Pública
- ◯ Privada

7. Em que período você concluiu a sua Graduação (bacharelado/licenciatura)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Entre 1990 a 1995
- ◯ Entre 1996 a 2000
- ◯ Entre 2001 a 2005
- ◯ Entre 2006 a 2012
- ◯ Entre 2013 a 2018
- ◯ Entre 2018 a 2021
- ◯ Outro: _____

8. Ao longo de sua GRADUÇÃO (bacharelado/licenciatura), você realizou alguma disciplina com foco na TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei informar

9. Em caso de sim para a resposta anterior, a disciplina era:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Obrigatória
- ◯ Eletiva
- ◯ Extensão
- ◯ Não sei informar
- ◯ Outro: _____

10. Ao longo de sua GRADUAÇÃO (bacharelado/licenciatura), você realizou alguma disciplina sobre as LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei informar

11. Em caso de sim para a resposta anterior, a disciplina era:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Obrigatória
- ◯ Eletiva
- ◯ Extensão
- ◯ Não sei informar
- ◯ Outro: _____

12. Ao longo de sua PÓS-GRADUAÇÃO (lato sensu ou/e stricto sensu), você realizou alguma disciplina com foco na TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei informar

13. Ao longo de sua PÓS-GRADUAÇÃO (lato sensu ou/e stricto sensu), você realizou alguma disciplina sobre as LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei informar

14. Em caso de sim para a resposta anterior, a disciplina era:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Obrigatória
- ◯ Eletiva
- ◯ Extensão
- ◯ Não sei informar
- ◯ Outro: _____

15. Você já participou de alguma FORMAÇÃO CONTINUADA sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei informar

Pular para a pergunta 16

Bloco 2:
Atuação

Nesta seção, mapeamos os dados sobre a sua atuação como docente.

16. Atua em qual cidade/Estado? *

_____

17. Atua com alunos de qual (s) segmento(s) da Educação Básica? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental Anos Iniciais
- ☐ Ensino Fundamental Anos Finais
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Outro: _____

18. Em qual (is) disciplina (s) ? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Artes
- [ ] Biologia
- [ ] Educação Física
- [ ] Ensino religioso
- [ ] Filosofia
- [ ] Física
- [ ] Geografia
- [ ] História
- [ ] Língua Portuguesa
- [ ] Língua Estrangeira
- [ ] Matemática
- [ ] Música
- [ ] Pedagogia
- [ ] Química
- [ ] Sociologia
- [ ] Outro: _____

19. Em qual setor atua? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Setor público
- ◯ Setor privado
- ◯ Setor público e privado

Bloco 3: Casos na escola

Nesta seção, compartilhamos 3 casos inspirados em situações verídicas.

Após a sua leitura e reflexão sobre cada caso, responda livremente: a) Como você reagiria se vivenciasse cada uma das situações? b) E qual (is) tipo(s) de ação (ões) você acredita que poderia ter em cada contexto?

Fique à vontade para responder as questões acima, ao longo da leitura dos casos. Ou você pode escrever quais reflexões cada situação lhe provoca, valendo-se de um lugar de fala como professor (a) branco(a) no ambiente escolar.

20. Você propõe uma atividade de pesquisa sobre cultura e história africana e afro-brasileira para a sua turma. No dia da apresentação, a equipe gestora pede para assistir à aula. Ao longo da atividade, um de seus alunos diz ter coreografado passos de uma dança inspirada em elementos da religiosidade de culto aos orixás. Assim que o aluno inicia a coreografia, a atividade é interrompida pela direção da escola. *

21. Intervalo das aulas. Você encontra os outros docentes da instituição na sala dos professores para um café entre uma aula e outra. A professora de Língua Portuguesa e Literatura inicia uma conversa sobre como o livro didático adotado pela escola traz algumas obras mal escritas e que não poderiam ser classificadas como literatura de verdade. Você pergunta de quais obras ela estava falando e ela cita o livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus e Olhos D`Água, de Conceição Evaristo. *

22. Na sua sala de aula, você observa que há dois alunos que andam juntos pela escola e só realizam atividades coletivas em dupla. Quando um deles falta, o outro sempre fica sozinho. Nenhum dos demais estudantes tenta uma aproximação. Um dia você decide perguntar a um grupo de alunos sobre essa dinâmica. E eles respondem que nunca perceberam essa segregação acontecer. Um dos alunos explica para você que é normal isso acontecer com os alunos negros na escola. Você pergunta o possível motivo. O aluno responde que os negros são pessoas mais difíceis de se enturmar e preferem ficar sozinhos. *

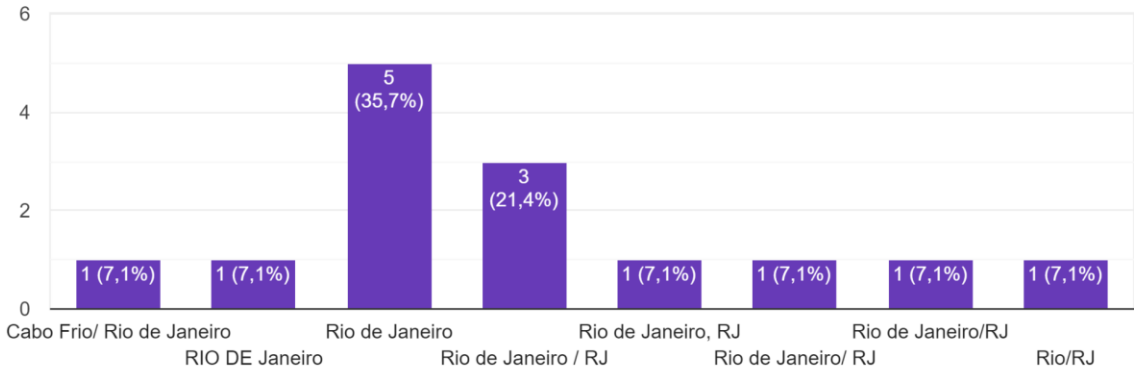
Agradecemos a sua colaboração a favor de pesquisas que intencionam contribuir com o desenvolvimento de um projeto antirracista na educação brasileira.

23. Você gostaria de receber informações sobre o andamento dessa pesquisa? Caso sim, preencha com o seu e-mail para autorização de contato:

ANEXO II - Respostas

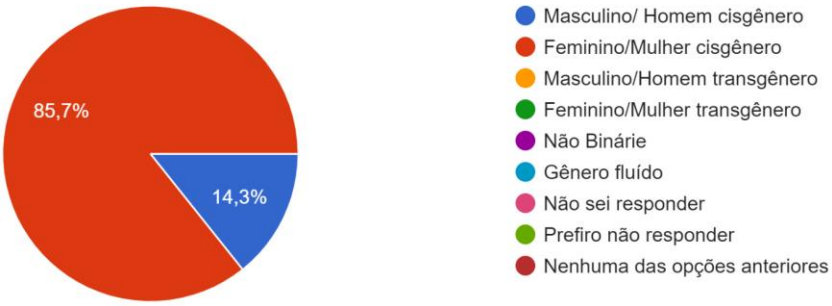
Origem: Cidade/Estado

14 respostas



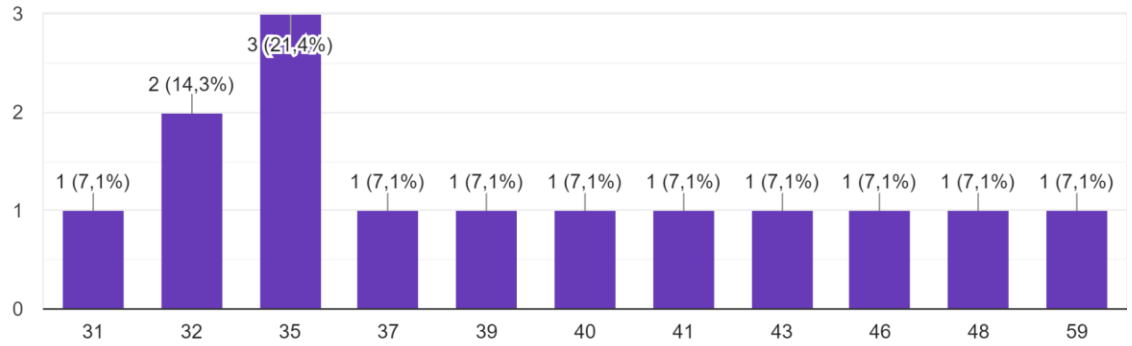
Gênero:

14 respostas



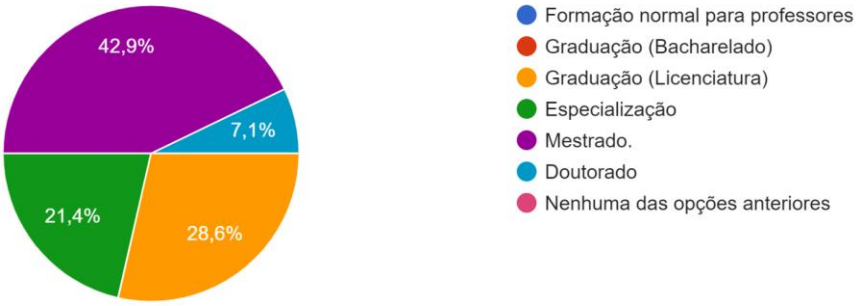
Idade:

14 respostas



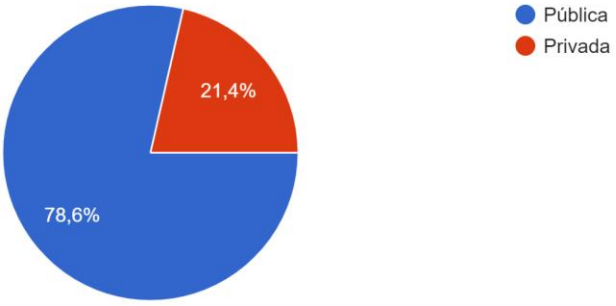
Grau de escolaridade:

14 respostas



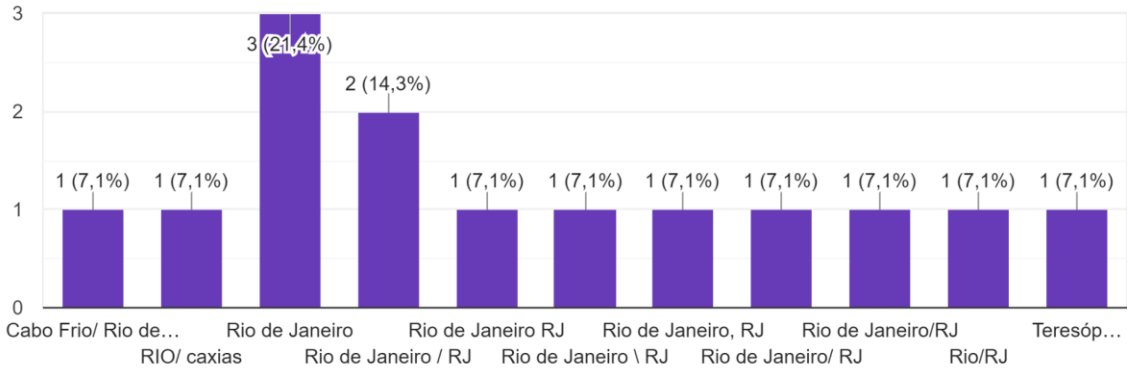
Graduação (bacharelado/licenciatura) realizada em instituição:

14 respostas



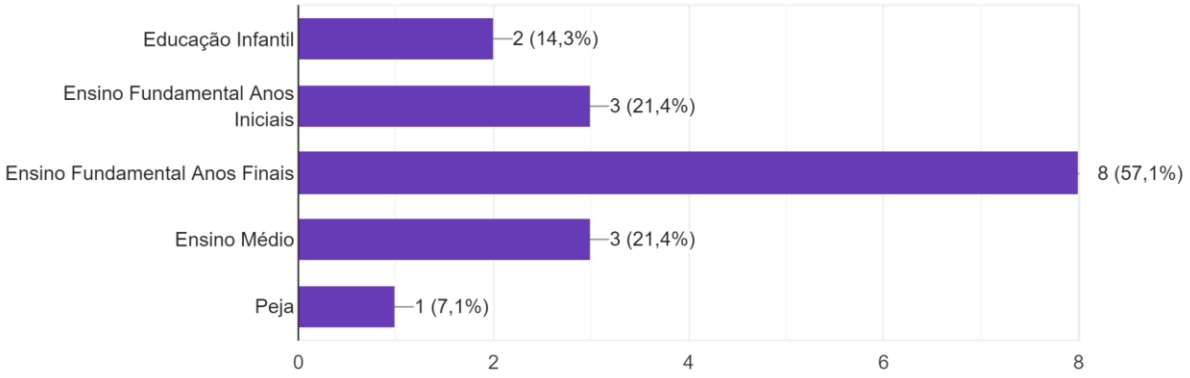
Atua em qual cidade/Estado?

14 respostas



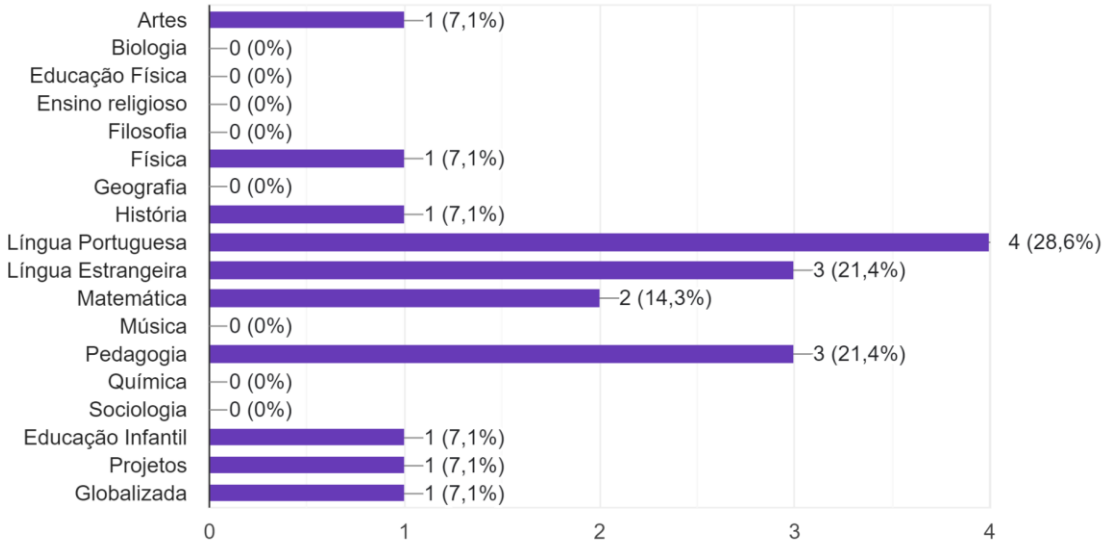
Atua com alunos de qual (s) segmento(s) da Educação Básica?

14 respostas



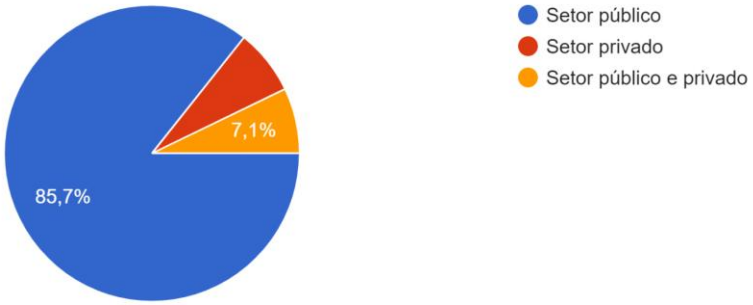
Em qual (is) disciplina (s) ?

14 respostas



Em qual setor atua?

14 respostas



Bloco 3: Casos na escola

Você propõe uma atividade de pesquisa sobre cultura e história africana e afro-brasileira para a sua turma. No dia da apresentação, a equipe gestora pede para assistir à aula. Ao longo da atividade, um de seus alunos diz ter coreografado passos de uma dança inspirada em elementos da religiosidade de culto aos orixás. Assim que o aluno inicia a coreografia, a atividade é interrompida pela direção da escola.

14 respostas

A direção da escola não tem o costume de assistir às nossas aulas. Porém, se fosse esse o caso, eles não poderiam intervir. Poderiam até falar algo cmigo, mas não interromper, uma vez que a decisão do que é dado em sala de aula é minha, desde que eu respeite a BNCC. E, neste caso específico, a manifestação de interesse do aluno e a representação de uma dança de uma religião de matriz africana deve ser respeitada, como respeitamos manifestações das demais religiões e como parte da Lei nº 11.645.

Questionou o motivo da interrupção visto que a apresentação faz parte da cultura e precisa ser respeitada

Eu não desautorizaria a direção na frente dos alunos, mas problematizaria tal intervenção após a aula, argumentando em favor da diversidade religiosa e cultural. Além disso, bancaria uma reapresentação da coreografia do aluno e ainda bem juntaria a ele para endossar a importância do respeito e valorização da diversidade.

Direção seria interpelada na hora. Atividade continuaria e atividades posteriores seriam feitas para mediar as intolerâncias surgidas

Confrontaria a direção po conta da evidente Intolerância religiosa cometida. Caso insistisse no erro, encaminharia o caso a Seeduc e autoridades e órgãos competentes.

Eu me posicionaria enquanto docente responsável e daria continuidade à apresentação

Hoje, na escola onde trabalho, a cena parece inverossímel. Com a minha experiência e com a equipe docente com quem atuo, nos uniríamos, agendaríamos reunião com a Direção e solicitaríamos ata, denunciando a situação como racismo. Levaríamos a situação a outras instâncias da instituição. Mas sei que há 20 anos, talvez isso pudesse acontecer em alguma das escolas particulares onde ja lecionei e talvez eu ficasse com muita raiva e me calaria no ambiente de trabalho, com medo de ser demitida. Com certeza, desabafaria com vári@s amig@s, mas sem fazer nada muito concreto. E sentiria mta dor no corpo e dor de garganta, como aconteceu algumas vezes quando aceitei a censura nas atividades que propus. Não foram casos de racismo, mas me senti extremamente violentada, por exemplo, sendo orientada a tirar um texto sobre o MST de uma avaliação.

Tentaria entender o motivo da intervenção, caso tivesse traço de intolerância religiosa ou preconceito, eu não permitirá a interrupção e nem o constrangimento causado ao meu aluno. Prezo pela autonomia do docente em sala de aula e pela liberdade de expressão e múltiplas culturas. Não compete a gestão ditar regras quanto a forma como conduzo atividades e nem censurar manifestações legítimas dos meus alunos.

Eu pediria desculpas ao aluno pela interrupção e explicaria para a diretora que se trata de uma atividade sobre cultura africana / afro brasileira, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI). Caso a direção ainda se recusasse a deixar que a atividade se realizasse, eu iria pedir uma reunião com a equipe para tratar do tema, iria buscar outras autoridades, como sindicato, além de conversar com o aluno e com a turma, após a saída da direção, explicando a situação e ainda traria mais elementos, histórias, imagens, sobre orixás para combater outras possíveis discriminações.

Não

Pediria pra continuar e explicaria p coordenação o contexto da atividade.

Acho que eu me calaria.
Mas sinto que essa atitude não aconteceria na escola que trabalho.

Pediria para o aluno continuar e sinalizaria a direção da escola que a escola enquanto espaço democrático

Pediria à direção que explicasse o motivo da interrupção e desenvolveria a discussão a partir das respostas dadas, valendo-me das leis que nos estimulam a falar da cultura afro-brasileira em sala de aula.

Intervalo das aulas. Você encontra os outros docentes da instituição na sala dos professores para um café entre uma aula e outra. A professora de Língua Portuguesa e Literatura inicia uma conversa sobre como o livro didático adotado pela escola traz algumas obras mal escritas e que não poderiam ser classificadas como literatura de verdade. Você pergunta de quais obras ela estava falando e ela cita o livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus e Olhos D`Água, de Conceição Evaristo.

14 respostas

Neste caso, conversaria com a professora, uma vez que ambas as autoras são excelentes e consagradas escritoras e que o fato de suas formas de escrita fugirem da dita "norma culta" da língua, não invalida ou diminui a importância e a potência de seus escritos.

Não conheço a obra

Questionaria a visão de língua(gem) da professora, que aparentemente está limitando língua(gem) à variedade culta padrão.

Convidaria a colega escrota a conhecer um pouco das literaturas brasileiras fora do cânone.

Falaria que a professora em questão não é preparada para ocupar o órgão que ocupa e que o estudo dessas autoras é mais que pertinente e oportuno para a formação dos estudantes .

Destacaria a importância desse tipo de leitura, para a formação do educando. Formamos nossos alunos p o mundo, não podemos proporcionar apenas Machado de Assis...

Provavelmente essa pessoa já é alguém com quem eu não converso, não tenho paciência para escutar, critico entre @s meus/minhas amig@s do trabalho e torço pra que ela seja transferida ou, principalmente, antecipe a aposentadoria. Talvez eu pensasse na resposta, mas não tenho certeza se dedicaria muita energia para argumentar, apontando o equívoco sobre esta concepção de narrativa e hierarquização da literatura, socialmente alienada. Talvez eu comentasse com algum sarcasmo do tipo: "olha, tenho a impressão que não é mais assim que entendem a literatura, dá uma pesquisada...". E, talvez também, depois, em casa, eu me sentisse culpada por não ter me posicionado com mais veemência.

Me causaria espanto e indignação perceber que divido espaço com um profissional letrado porém com tamanha ignorância e preconceito. Tentaria argumentar, questionar o motivo da aversão à autora tão ilustre.

Eu diria que penso diferente dela e que, pesquisadores e estudiosos da área, também defendem que obras fora da norma considerada culta sejam estudadas e abordadas nas escolas. Procuraria textos, artigos, vídeos sobre o tema e compartilharia com ela. Também caberia uma conversa com a coordenação ou direção, sugerindo que a temática fosse abordada em reuniões pedagógicas.

Não gosto de discórdia na escola, eu gostei

Pediria p professora definir "mal escrita", sugeriria que ela procurasse conhecer mais sobre as autoras e não apenas adotasse os livros indicados. Sugeriria que ela conversasse com os alunos sobre o tema.

Não consigo enxergar isso acontecendo onde trabalho.

Eu faria a linha do "não entendi". "Você poderia me explicar?" Pará constranger a pessoa, até ela enxergar o absurdo que está dizendo e o tamanho do preconceito social imbutido nessa fala.

Promoveria com ainda mais intensidade o estudo dessas obras com os alunos, faria seminários e exposições sobre o assunto. Para além disso, estudaria o gênero entrevista com eles em sala de aula e depois partiríamos para um trabalho prático dentro da escola, entrevistando os funcionários do estabelecimento a respeito das obras alvos de preconceito linguístico. Em relação à professora, tentaria lhe mostrar ao longo do ano a importância dessas obras.

Na sua sala de aula, você observa que há dois alunos que andam juntos pela escola e só realizam atividades coletivas em dupla. Quando um deles falta, o outro sempre fica sozinho. Nenhum dos demais estudantes tenta uma aproximação. Um dia você decide perguntar a um grupo de alunos sobre essa dinâmica. E eles respondem que nunca perceberam essa segregação acontecer. Um dos alunos explica para você que é normal isso acontecer com os alunos negros na escola. Você pergunta o possível motivo. O aluno responde que os negros são pessoas mais difíceis de se enturmar e preferem ficar sozinhos.

14 respostas

Essa dificilmente seria uma questão, não desta maneira. Dos quase mil alunos da escola pública em que trabalho, na periferia do Rio de Janeiro, cerca de 90% são crianças negras. Ocorrem casos de discussões entre os alunos quando algum aluno faz alguma ofensa de cunho racista, mas sempre procuro intermediar e conversar sobre essas questões. No entanto, se fosse o caso de acontecer algo como o citado na questão, eu faria questão de conversar com os alunos e ajudá-los a compreender que essas são afirmações preconceituosas, que eles estão julgando as outras crianças pela cor da pele e usando isso como elemento de separação.

Volto a falar do assunto em aula , pois nas minhas aulas não ocorre segregação e sim a inclusão. E não é a cor de uma pessoa que diz se ela é difícil ou não de se entrar e sim o respeito para com todas as pessoas. E procuro trabalhar mais esse assunto .

Trataria a importância das diferenças na escola de forma transversal nos conteúdos do bimestre.

Se o aluno acha que é normal esse pensamento, talvez o currículo não esteja devidamente comprometido com o exercício de cidadanias.

Traria essa questão para coordenação e direção da escola, além de a partir dessa situação triste trazer para a turma o tema racismo estrutural e o quanto isso machuca e fere pessoas.

Chamaria toda a turma para o diálogo, trazendo pontos importantes como racismo, bullyng, entre outros

Imediatamente, eu conversaria com a turma, apontando o "preconceito" (racismo) e lembrando que ninguém vai pra escola pra se sentir excluído e triste, que a escola também é lugar de socialização. No mesmo dia, eu procuraria a Direção do campus, o setor de Orientação Pedagógica e entraria em contato com meus colegas de equipe para organizarmos atividades de combate ao racismo e valorização da identidade afro-brasileira. Fora desta situação proposta, na vida real, na escola pública onde trabalho, já fazemos essas atividades, exibindo vídeos (como o Cores e Botas e Uma menina com cabelos de Brasil) e organizando rodas de conversa, às vezes com convidad@s de fora.

De forma didática, porém um tanto quanto mexida em função da resposta do aluno, tentaria expor o quanto aquela visão é equivocada e racista. Trazendo personalidades da sociedade e cultura brasileira, pessoas do dia a dia da escola, personagens da ficção.
Reformulando todo o planejamento e promovendo a cultura negra em todas as disciplinas de forma contextualizada, com o propósito de transformação desse grupo.

No momento, eu conversaria com os estudantes que apontaram que os negros são mais difíceis de se enturmar e questionaria sobre que observações ele realizou para chegar nessa conclusão, apontaria atitudes dos colegas negros que evidenciam o contrário e perguntaria se esse "distanciamento" não seria por comportamentos do restante da turma. Eu iria propor atividades em trios, quartetos, etc - garantindo que os alunos negros ainda estivessem juntos, mas acompanhados de outros colegas; buscaria estratégias para compartilhar e valorizar perante a turma atitudes e propostas trazidas pelas crianças negras. Acredito que conversar abertamente sobre o tema poderia constranger as crianças negras, mas gostaria de provocar a turma a pensar sobre a questão com histórias, filmes e atitudes cotidianas.

Faria um discurso de uma forma bem sutil, para que eles tivessem empatia por eles

Abriria um debate sobre o tema com outros setores da escola, planetária uma atividade sobre o tema.

😳

Não obrigaria os alunos a se juntarem naquele momento, absorveria a resposta e traria dinâmicas para tentar desfazer pensamentos e construções sociais racistas.

Pensaria numa atividade estratégica para que eles notassem que a "dificuldade" de os colegas se adaptarem é, na verdade, consequência do ostracismo que sofrem através do racismo. Tentaria fazer alguma atividade pedagógica com eles para que sentissem, na pele, os efeitos da segregação, ainda que não configurando a mesma realidade. Outra atividade seria assistir um vídeo com experiências parecidas.