



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PEDRO HENRIQUE ALVES SANTOS

**BRANQUITUDADE, DIREITOS HUMANOS E LETRAMENTO
DECOLONIAL: uma pesquisa-formação sobre identidades com
professores/as do ensino médio no município de Juazeiro-BA**

PETROLINA

2024

PEDRO HENRIQUE ALVES SANTOS

**BRANQUITUDE, DIREITOS HUMANOS E LETRAMENTO
DECOLONIAL: uma pesquisa-formação sobre identidades com
professores/as do ensino médio no município de Juazeiro-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Sede, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Linha de Pesquisa 3 - Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano

PETROLINA

2024

S237b	<p>Santos, Pedro Henrique Alves Branquitude, direitos humanos e letramento decoloniaL: uma pesquisa-formação sobre identidades com professores/as do ensino médio no município de Juazeiro-BA / Pedro Henrique Alves Santos. Petrolina - PE, 2025. xii, 163 f.: il.</p>
<p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2025.</p>	
<p>Orientador (a): Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro.</p>	
<p>Inclui referências.</p>	
<p>1. Psicologia Social. 2. Identidade - Professores - Juazeiro (BA). 3. Branquitude. I. Título. II. Ribeiro, Marcelo Silva de Souza. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.</p>	
<p>CDD 301.1</p>	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Avenida José de Sá Maniçoba, s/n, Pavilhão de Laboratórios – 1º Andar, Sala 2286
Campus Universitário – Centro – Petrolina/PE CEP 56.304-205. Telefone: (87) 2101 6869
Portais: <https://portais.univasf.edu.br> <https://portais.univasf.edu.br/cpgpsi>
E-mail: cpgpsi@univasf.edu.br

DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 118/PPGPSI
ATA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

1 *Ata da Sessão Pública de Exame de Defesa de Dissertação como*
2 *requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Psicologia pelo*
3 *pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade*
4 *Federal do Vale do São Francisco - PPGPSI/Univasf.*

5 Ao nono dia do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e cinco, as nove horas, reuniu-se
6 de forma síncrona e remota pela Plataforma Google Meet, Link da videochamada:
7 <https://meet.google.com/ihs-fpzf-pyh>, a banca examinadora designada pelo Programa de
8 Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/Univasf) através da Portaria Nº.
9 002/2025/PPGPSI/UNIVASF, de 02 de janeiro de 2025, e composta pelos seguintes
10 membros titulares: Professor(a) Doutor(a) Marcelo Silva de Souza Ribeiro
11 (PPGPSI/Univasf), como orientador(a) e Presidente; Professor(a) Doutor(a) Ana Lúcia
12 Francisco (Programa de pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de
13 Pernambuco - PPGPSI/Unicap)e Professor(a) Doutor(a) Luciana Duccini (PPGPSI/Univasf),
14 com a finalidade de julgar o trabalho intitulado ***"BRANQUITUDE, DIREITOS HUMANOS E***
15 ***LETRAMENTO DECOLONIAL: uma pesquisa-formação sobre identidades com***
16 ***professores/as do ensino médio no município de Juazeiro-BA"*** do(a) discente **Pedro**
17 **Henrique Alves Santos**, para obtenção do título de Mestre(a). O desenvolvimento das
18 atividades seguiu o roteiro de sessão de defesa pública, estabelecido pelo(a) Presidente da
19 banca, que realizou a abertura e posterior condução e encerramento da sessão solene. Após
20 analisarem o trabalho e arguirem o(a) discente, os membros da banca examinadora
21 deliberaram pelo conceito **APROVADO**, habilitando-o(a) ao título de Mestre(a) em
22 Psicologia, conforme o Regimento Interno do Programa. Ainda condizente com o referido
23 regimento o(a) mestrando(a) foi informado(a) que deve apresentar o trabalho em sua
24 redação definitiva no prazo estabelecido sob pena de não expedição do diploma, devendo



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Avenida José de Sá Manicoba, s/n, Pavilhão de Laboratórios – 1º Andar, Sala 2286
Campus Universitário – Centro – Petrolina/PE CEP 56.304-205. Telefone: (87) 2101 6869
Portais: <https://portais.univasf.edu.br> <https://portais.univasf.edu.br/cpgpsi>
E-mail: cpgpsi@univasf.edu.br

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 118/PPGPSI
ATA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

25 este(a) assinar o Termo de Compromisso anexo, que passa a fazer parte integrante deste
26 documento. Nada mais havendo a tratar foi lavrada a presente ATA que vai assinada pelos
27 membros da banca.

28 Petrolina/PE, 09 de janeiro de 2025.

Membros da Banca examinadora	Assinaturas
Marcelo Silva de Souza Ribeiro	Documento assinado digitalmente  MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO Data: 09/01/2025 18:04:46-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Ana Lúcia Francisco	Documento assinado digitalmente  ANA LUCIA FRANCISCO Data: 09/01/2025 12:21:45-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Luciana Duccini	Documento assinado digitalmente  LUCIANA DUCCHINI Data: 09/01/2025 17:59:20-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Trabalho realizado com o apoio da
Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia
do Estado de Pernambuco – FACEPE



À Maria do Socorro dos Santos (*in memoriam*) e todas as professoras e professores que integraram a minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UnivASF (PPGPSI - UnivASF), ora representado nas pessoas de Marina e Patrícia, por me integrarem como um familiar, apesar de minha formação jurídica.

Ao Prof. Marcelo Ribeiro, por me permitir ser inteiro na construção deste trabalho, por ter me integrado na família LEPPF, viabilizado as possibilidades no percurso desta pesquisa e acreditado no meu ‘potencial’. Para além de uma orientação, um grande ser humano e amigo. Também te desejo ‘toda alegria de vida’! Obrigado, inclusive, por viabilizar meus primeiros passos na docência.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pela bolsa de pós-graduação que foi mais que essencial nas cruzadas entre Pernambuco e Bahia; foi o combustível para que essa pesquisa ocorresse.

À Leila, por ser minha parceira em todas as experiências deste mestrado. Desde a matrícula até esta dissertação, tem estado comigo. Ao Airton, por, além da sua amizade e produções, ter me jogado numa das melhores experiências da minha vida. À Camila, por me enviar o edital do processo seletivo desse mestrado. Sem ela, talvez eu nem tivesse tido tempo hábil para me inscrever. À Grace, a mãe_do_devir, por ser uma surpresa boa; aquela não-recomendada que se tornou uma amiga.

Às amigas do LEPPF, ora representadas por Clara e Manu, pelo acolhimento e pelo sacode nas adversidades da vida. Às amigas e amigos da turma ‘O professor reflexivo e a epistemologia da prática’ (2023.2) na UPE, campus Petrolina, pelas quartas repletas de sabores, consignas e (trans)formações.

Ao Prof. Phablo Freire, por me apresentar o mundo que é a Psicologia Social e a felicidade do tortuoso caminho da pesquisa acadêmica, (re)construindo bombas atômicas (rs). A todos aqueles e aquelas do DCPP e do DRDC, ora representados nas pessoas de Júlia, Pedro Victor, Garcêz, Jeifa, Nelson, Guilherme e Raquel, por serem mais que parceiros na pesquisa acadêmica.

À Profa. Sâmella Vieira, pela delícia que foi a experiência no estágio em docência da disciplina de Políticas Públicas. Ao Prof. Nilton Almeida, por suas contribuições excepcionais na banca de qualificação deste trabalho.

Ao Rony, Ranielle, Adrielle e Maiara, por estarem nas ausências e presenças da advocacia durante minha imersão no mestrado.

Ao Diego, por abrir as portas de seu apartamento para me receber com todas as inconveniências possíveis.

Ao Renan, por ouvir minha peleja quase que diária e ser um amigo excepcional. Como também Gabriela e Marcos por brindarem os melhores momentos e compartilharem as melhores fofocas.

Às integrantes do GSF (Raquel, Clarice, Nikasy, Keline, Gabriela, Beatriz, Júlia e Laura), pelas constantes orações e palavras de incentivo.

À Laís, Brenda e Glauber por me incentivarem desde o processo seletivo, me enchendo de estima e momentos de descontração.

À Bruna, por estar comigo nas trincheiras do ensino médio criando perspectivas de futuro como esta, agora concretizada.

À Keline e João Neto, pelas revisões do 'abstract' de minhas produções.

Às demais amigas e amigos que são tantos, quase impossível citá-las/os (me perdoem). Principalmente, para aquelas e aqueles combatentes ou de fé que sempre estão orando e enviando as melhores energias possíveis para que meu caminho seja o mais seguro e próspero.

Ao Marcus A, pela contribuição especial e amorosa até a qualificação.

À minha família, por me permitir estudar, por cuidar de mim enquanto mainha estava no trabalho, pelo cuidado com minha saúde, alimentação e bem-estar. Por ser mais que meu alicerce, por ser o bem mais valioso que eu posso.

À Geovana, por ser mais que uma prima: uma irmã.

Ao meu irmão, Marcus, aquele-que-eu-me-preocupo, por me aturar e viver com consoante nossos pactos silenciosos.

À minha vó Gorete, minha segunda-mãe, por ter me apresentado o mundo através de um computador.

À minha mãe, Betiane, por ter quase-morrido por mim inúmeras vezes desde a gestação e as dificuldades de ter um filho aos 20 anos. Por ser o melhor e maior exemplo de amor que eu possa sentir. Pelo sangue e suor para me proporcionar a melhor educação possível. Por ser a minha mainha, hoje e sempre.

Eu cheguei de muito longe
E a viagem foi tão longa
E na minha caminhada
Obstáculos na estrada, mas enfim aqui
estou
É preciso dar um jeito, meu amigo
É preciso dar um jeito, meu amigo
Descansar não adianta
Quando a gente se levanta tanta coisa
aconteceu
(Erasmo Carlos, 1973)

RESUMO

Partindo da preocupação da Psicologia Escolar e Educacional em relação à formação contínua de educadores/as articulada aos propósitos da Psicologia Social no que tange o estudo de processos identitários e representacionais, o objetivo dessa pesquisa foi compreender os processos formativos e identitários de professores/as do Ensino Médio no município de Juazeiro/BA, no contexto de uma pesquisa-formação acerca da decolonialidade, da branquitude e dos direitos humanos. Adotou-se a pesquisa-formação com inspiração etnográfica aliada a Análise de Discurso Crítica conforme o paradigma pragmático interpretativo-crítico da pesquisa-ação. Para a geração e coleta de dados foram consideradas: a) as transcrições dos diálogos ocorridos durante a formação intitulada “Letramento Decolonial”; b) os registros em diário de campo pelo pesquisador-proponente, consoante o instrumento da observação participante. Para além da branquitude, o estudo passou a discutir sobre identidades, posições e posicionamentos. Assim, foi possível identificar os “dois lados da moeda”: de um lado, a identidade racial branca enquanto detentora de uma herança colonial; de outro lado, as identidades não-brancas e interseccionais que experienciam o pior da ferida colonial e inefetividade dos direitos humanos no estado da Bahia. No que tange o aspecto paradoxal em Marcelo Ribeiro, no entre forças, existem aspectos identificacionais que buscam permanecer (branquitude acrítica). Contudo, também existem forças buscando transformar-se através da desaprovação do racismo (branquitude crítica). Tal analogia serve para pensar a importância do sujeito branco na luta antirracista. No que tange a noção de identidade em Antonio da Costa Ciampa enquanto concreto, têm-se as representações sobre as posições de sujeito em ambos os lados da moeda enquanto concreto, vivido e experienciado com os efeitos do colonialismo e da colonialidade; e, enquanto potencialidade, através da luta antirracista e o giro decolonial. Sob os aspectos interacionais, representacionais e identificacionais que compõem as redes de ordens do discurso em Norman Fairclough, Viviane Vieira e Viviane Resende, consoante as noções de posições de sujeito e posicionamentos em Rom Harré tem-se o contingenciamento da prática docente daqueles/as que integram o grupo de ciências humanas/sociais enquanto ‘professores-furrecas’ que podem constituir acessórios dos grupos de linguagens e matemática/exatas, estes que constituem ‘professores-estrelas’, através dos modos de representar aspectos particulares desse ambiente escolar que constitui uma relação de poder observada de modo não generalizante que, por vezes, são restringidos em termos de recursos e tempo no calendário escolar em prol das provas externas e, consequentemente, de um projeto neoliberal. Projeto este que tem alterado as representações sobre quem pode/deve estar nas universidades ou nas ‘uni-esquinas’; como também reformado as diretrizes e parâmetros escolares; incentivado o uso de plataformas da iniciativa privada; instigado processos de punição através da expulsão, transferência e reprovação de discentes; fomentado conflitos entre discentes e docentes no Conselho de Classe etc.

Palavras-chave: branquitude; pesquisa-formação; análise de discurso crítica (adc); identidades; direitos humanos.

ABSTRACT

This research investigates the formative and identity processes of high school teachers in Juazeiro, Bahia, Brazil, considering the concerns of School and Educational Psychology regarding educator training and the objectives of Social Psychology regarding identity and representational processes. This study took place within the context of a research-training program focusing on decoloniality, whiteness, and human rights. The methodology combined ethnographically-inspired training research with Critical Discourse Analysis, aligned with the pragmatic interpretive-critical paradigm of action research. Data was collected through: a) transcriptions of dialogues from the "Decolonial Literacy" training; and b) the researcher's field journal entries, using participant observation. Beyond the issue of whiteness, the study analyzed identities, positions, and positionings. Two contrasting aspects emerged: on one hand, white racial identity as a carrier of colonial legacy; on the other, non-white and intersectional identities experiencing the most intense consequences of the colonial wound and the ineffectiveness of human rights in Bahia. Considering the paradoxical aspect of white identity, as analyzed by Marcelo Ribeiro, contradictory forces were identified: on one hand, identity aspects seeking to maintain an uncritical whiteness; on the other, forces seeking transformation through the rejection of racism (critical whiteness). This analysis highlights the importance of the white subject in the anti-racist struggle. Based on Antonio da Costa Ciampa's conception of identity as concrete, the representations of subject positions in both poles (uncritical and critical whiteness) are understood as concrete experiences, lived and felt through the effects of colonialism and coloniality, but also as potentialities, through the anti-racist struggle and the decolonial turn. Considering the interactional, representational, and identity aspects that constitute the networks of discourse orders, from the perspective of Norman Fairclough, Viviane Vieira, and Viviane Resende, and according to Rom Harré's notions of positions and positionings, the contingency of teaching practices within the Humanities/Social Sciences group is observed. These teachers are often perceived as "less qualified" in contrast to the Languages and Exact Sciences group, considered "star teachers." This power relationship, analyzed in a non-generalizing way, is frequently constrained by a lack of resources and time in the school calendar due to external evaluations and, consequently, a neoliberal project. This project has altered representations of who can/should be in universities or private colleges; reformed school guidelines and parameters; promoted the use of private initiative platforms; fostered punitive processes through student expulsion, transfer, and failure; and instigated conflicts between students and teachers in the Class Council, etc.

Keywords: whiteness; research-training; critical discourse analysis (cda); identities; human rights.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
2 INTRODUÇÃO	17
3 BRANQUITUDE, IDENTIDADES E POSICIONAMENTOS	21
4 BRANQUITUDE, PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DIREITOS HUMANOS INTERCULTURAIS: POR UM LETRAMENTO DECOLONIAL	33
5 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) COMO APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA-FORMAÇÃO.....	41
6 MÉTODO	55
7 AS ITINERÂNCIAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO.....	61
8 OS DOIS LADOS DA MOEDA: A BRANQUITUDE E A INEFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS.....	128
9 A DOCÊNCIA, A UNIVERSIDADE E AS UNI-ESQUINAS: UM PROJETO NEOLIBERAL	142
10 À GUIA DE CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A - Formação Letramento Decolonial	173

1 APRESENTAÇÃO

Permita que eu conte o que não cabe no *Lattes*. Sou um ser posicionado no mundo: um homem, cis, branco, gay, cristão, advogado, pesquisador, nordestino e de esquerda. Nasci prematuro em 25/01/2000. Natural de Salgueiro/PE, cresci em Cabrobó/PE. Meu lar demorou a ter um lugar ‘fixo’, assim, acabei morando em diversas cidades: Petrolina/PE, Santa Maria da Boa Vista/PE e Jacobina/BA e, hoje, resido nos fundos da casa de minha avó em Cabrobó/PE. Apesar de pernambucano com orgulho, os três anos que morei em Jacobina/BA durante a adolescência me possibilitaram algumas ‘baianidades’.

Os traços e efeitos do período colonial e escravista foram borrados na minha cidade. Com pai biológico ausente, minha família materna é negra e as origens desta família também foram borradas. Não conheci minha bisavó. Maria do Socorro dos Santos, mulher negra nascida em 28/07/1935, era professora no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e tinha na sala de estar de sua residência na Fazenda Formosa uma sala de aula. Consoante relatos de uma tia-avó, em reprodução dos discursos da época, incentivava que as filhas se casassem com homens brancos para ‘limpar o sangue da família’.

Apesar de educadora, a maioria de seus filhos, como seus descendentes, seguiram a agricultura como profissão e modo de vida. Minha avó, Maria Gorete dos Santos, nascida em 1956, mulher negra, filha de ‘pai ignorado’, foi quem me apresentou a imensidão do mundo mediante um computador aos 12 (doze) anos, este comprado com o primeiro mês da aposentadoria por idade rural.

Minha mãe, Betiane Maria dos Santos, mulher negra, nascida em 1979, também filha de ‘pai ignorado’, aos 19 (dezenove) anos teve seu magistério interrompido pela gravidez que me gerou. Antes disso, quando criança sofreu a partida accidental de minha bisavó. Foi criada por ela, enquanto minha avó trabalhava na zona rural, e tinha nela uma referência e apoio para os estudos. Após perdê-la, passou a residir com minha avó, esta que estudou só até a terceira série e sabe apenas assinar o nome. Desta forma, minha mãe perdeu o apoio financeiro e moral para os estudos, queixando-se de nunca ter pisado (ao menos) na calçada de uma escola particular.

Para me sustentar, ‘mainha’ exercia com maestria a função de cozinheira, tanto que não conheço alguém com um tempero melhor. Essa atividade, exercida

sob o manto da negativa de direitos trabalhistas e aliada aos programas sociais como o Bolsa Família, foi o que nos sustentou por muito tempo. Por muitas vezes ela tentou terminar os estudos, mas a sina de trabalhar e cuidar da família a impediu por muito tempo. Conseguiu concluir o ensino médio através do EJA - Educação para Jovens e Adultos em meados de 2013; tornando-se Técnica em Enfermagem no ano de 2020 e, conseguindo, em seguida, seu primeiro trabalho assalariado: realizando testes de Covid-19 numa farmácia local.

Meu pai, Francisco de Assis Alves Barbosa, é um homem branco, nascido em 1969, autônomo, já possuía três filhos com mulheres distintas e viveu 'maritalmente' pouco menos de 1 (um) ano com minha mãe. Compartilho da categoria racial branca "graças" a ele.

Interessante notar que ao me nomearem Pedro Henrique Alves Santos, eu perdi o "dos" característico dos nomes de minhas ascendentes, de modo inconsciente. Prematuro, minha avó relata que não tinha fé que eu sobrevivesse muito tempo. Curiosamente, branco já nasce 'frágil', precisava de um leite específico que só vendia na cidade vizinha. Construíram-me enquanto cristão. Curiosamente, meu bisavô, padrasto de minha avó, branco, nascido em 16/03/1935, faleceu em 15/06/2023 consoante os efeitos da doença de *Alzheimer*, era espírita e dialogava com religiões de matrizes africanas e cristãs.

Me foi negada a possibilidade de ser (religiosamente) como ele. Minha avó relata que vizinhos do bairro onde ela mora até os dias atuais estigmatizavam-na pela religiosidade de seu padrasto. Até o momento da escrita deste texto, essa rua ainda é permeada por muitos conflitos oriundos não só dessa violência religiosa que restou borrada pelo passar dos anos. Nenhum dos filhos e filhas de minha bisavó ostentam esse traço religioso, apesar de terem experienciado ele de algum modo.

Fui batizado na Igreja Católica ainda pequeno, logo, não exercei a suposta liberdade de crença, conforme o seguinte registro desse dia que me recorda o quadro "A redenção de Cam" de Modesto Brocos (1852). Podemos ver minha avó feliz no batizado do primeiro neto. Minha mãe e tio negros. Padrinhos brancos, amigos do meu pai. Estariam todos eles celebrando o nascimento, batismo e futuro promissor de uma criança branca? Teria eu limpado o sangue de minha família materna?



Figura 1 - Meu batizado
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Ser cristão (mais a heterocisnormatividade) me fez repreender e repudiar minha sexualidade por muito tempo. Ser gay me fez e faz ir contra as expectativas de familiares, vizinhos e conhecidos que, literalmente, verbalizaram o desejo de que eu constituísse família com uma mulher-branca.

Na escola, apesar da discriminação sofrida pelo aspecto da sexualidade, encontrava ainda um lugar de conforto. Sempre vi a docência com muito carinho e admiração. Assim, defini o que eu queria ser no futuro: professor. Diferentemente da minha mãe (e através do suor dela), estudei boa parte do meu ensino infantil e fundamental em escolas particulares. No fim do ensino médio, comprehendi que se entrasse através das políticas de cotas raciais numa universidade como ‘pardo’ (por ter pai branco e mãe negra) eu seria reconhecido no ambiente acadêmico como uma fraude. Portanto, foi neste momento que eu me percebi enquanto pessoa branca.

Ingressei na graduação em Direito e, desde então, venho me esforçando para compreender a realidade social através das teorias decoloniais, apesar de ser e estar em lugares (a academia e a advocacia, p. ex.) que reforçam aspectos coloniais. Durante a pandemia de Covid-19, conheci os estudos críticos da branquitude e, a partir de leituras sobre o tema, consegui perceber e compreender as consequências do racismo na minha família materna e os privilégios da brancura que carrego na pele.

Enquanto pesquisador e professor, busco desmistificar a falsa neutralidade dos juristas, desvelar os processos coloniais que permeiam a prática jurídica e implicam na inefetividade dos Direitos Humanos. Para tanto, precisei sair do Direito temporariamente e me aventurar na Psicologia Social, aliando-se a um orientador que, enquanto homem branco, acredita na tríade psicologia-educação-pedagogia, na educação pública de qualidade e na importância de processos formativos docentes, possibilitando a abertura para estudos que transgridem a ciência tradicional.

2 INTRODUÇÃO

Elaborado no âmbito do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop)¹, o Sistema Conselhos de Psicologia apresentou o relatório Relações Raciais: Referências Técnicas para a Prática da(o) Psicóloga(o) (2017) e nele destacou que, historicamente, o topo da hierarquia social tem sido ocupado pelo grupo racial branco enquanto demarca as identidades e a experiência social delas. Assim, o Sistema Conselhos declarou que cabe às faculdades de Psicologia colaborarem com a construção de saberes, denunciar e desvelar mecanismos que legitimam a dominação e poder fundamentados no racismo, com a respectiva ação em diferentes âmbitos, como o escolar.

No tocante a educação baiana, um dos princípios específicos do Documento Curricular Referencial da Bahia DCRB – Ensino Médio (em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018) é a educação em direitos humanos como princípio nacional orientador (Bahia, 2022). Quanto a promoção de uma educação antirracista, o DCRB preconiza a necessidade de visualizar as realidades locais e territoriais, os modos e as subjetividades de crianças, jovens e adultos com base em pedagogias, metodologias ou perspectivas pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada etc. Apesar da potente discussão racial, a posição social do sujeito branco segue veiculada nas entrelinhas das diretrizes.

Deste modo, as instituições de ensino podem assumir um papel crucial, seja na manutenção de processos alienatórios ou na transformação social de crianças, jovens e adultos. Logo, é necessário fomentar espaços de compressão e consciência nas mais diversas instâncias.

Destarte, *a priori*, entendeu-se pela primordialidade de uma formação sobre Letramento Decolonial, sem ocultar a discussão sobre Branquitude e Direitos Humanos, nos espaços em que o conhecimento é o objeto principal das práticas,

¹ O Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) é uma iniciativa do Sistema Conselhos de Psicologia (CFP e CRPs), criado em 2006 para promover a qualificação da atuação profissional de psicólogas e psicólogos que atuam nas diversas políticas públicas. Além de um papel técnico, o CREPOP tem um importante papel ético e político. Ético no que tange a qualificação profissional, orientando um fazer alinhado com a garantia de direitos e a transformação de vidas. Político por se tratar de um espaço que demarca as contribuições da Psicologia para o campo das políticas públicas, voltadas para a transformação social. Para mais informações: <https://crepop.cfp.org.br/institucional/conheca-o-crepop/>

para que estes saberes integrem o cotidiano. Considerando, inclusive, que é possível através dos processos formativos construir práticas sociais de reparação no ambiente escolar e para além dele.

De antemão, este estudo, além de envolver diversas áreas do saber como a Psicologia Social, a Educação e o Direito, correlaciona as relações interpessoais em seus variados contextos e interseccionalidades, com o propósito de delinear possibilidades de desenvolvimento de práticas sociais de reparação nas relações raciais e contribuir com o conhecimento psicológico no Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIVASF, o qual ainda não tinha tratado da temática (em específico) da branquitude enquanto processo psicossocial.

O Observatório da Branquitude, uma iniciativa da sociedade civil fundado em 2022 por integrantes do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, analisou 252 publicações de 2002 a 2022 encontradas a partir das seguintes palavras-chave: “branquitude”, “branquidade”, “brancura”, “identidade branca”, “branqueamento” e consideraram o ano de 2002 como marco inicial consoante a publicação da tese de doutoramento de Maria Aparecida Silva Bento em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na USP (anteriormente, mestra em Psicologia Social pela PUC-SP), sob o título de “Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”.

Esse mapeamento demonstrou as principais áreas do conhecimento que trataram a branquitude como categoria analítica e objeto de estudo no Brasil no período de vinte anos: 1. Educação (19%); 2. Ciências Sociais (15,5%); 3. Psicologia Social (12,3%); 4. História (6,3%); 5. Comunicação e informação (5,6%); 6. Antropologia Social (4,8%); 7. Direito (4%); etc. Além disso, 69% do total de produções encontradas foram publicadas entre 2018 e 2022, permitindo afirmar que houve um crescimento expressivo dos estudos sobre a branquitude no Brasil (Observatório da Branquitude, 2022).

Cumpre evidenciar que os estudos críticos da branquitude no Brasil tomaram forma a partir do trabalho de pesquisadoras em Psicologia Social na década de 1990 como Maria Aparecida Silva Bento, Edith Piza, Iray Carone, Fulvia Rosemberg, Isildinha Baptista Nogueira, Lia Maria Perez Botelho Baraúna e Rosa Maria Rodrigues dos Santos, com estudos desenvolvidos no Instituto de Psicologia da USP que, por fim, resultaram no livro “Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil” publicado pela Editora Vozes na coleção

‘Psicologia Social’ em 2014. Deste modo, apreende-se a branquitude como objeto de estudo na Educação e Psicologia Social.

Nesse ínterim, as pedagogias decoloniais dedicam-se a desvelar a herança colonial não só a partir dos/as violentados/as, mas também dos/as privilegiados/as, respectivamente, por eles: a categoria racial branca, o gênero masculino, os integrantes das ‘élites’, cristãs e cristãos, heterossexuais etc. Portanto, as instituições de ensino, ao aderirem à perspectiva decolonial, devem potencializar um lugar de superação das identidades subalternizadas-subalternizantes e de construção de contextos democráticos para a prática cidadã, da criticidade e de reparação para os efeitos da herança colonial na sociedade, buscando edificar um mundo-outro.

Nesse sentido, partindo da preocupação da Psicologia Escolar e Educacional em relação à formação contínua de educadores/as articulada aos propósitos da Psicologia Social no que tange os processos identitários e representacionais, este estudo partiu de um propósito qualitativo engajado nos moldes da pesquisa-formação e da Análise de Discurso Crítica (ADC). Logo, foi delineado o seguinte problema de pesquisa: quais as identidades que emergem a partir de processos formativos com professores/as do Ensino Médio no município de Juazeiro/BA, no contexto de uma pesquisa-formação² acerca dos processos decoloniais, da branquitude e direitos humanos?

Contextualizando, as escolas de ensino médio da rede estadual baiana com o objetivo de combater resultados negativos da rede, como as altas taxas de abandono e de reprovação do ensino médio, em 2013, aderiram o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio em que a Secretaria de Educação da Bahia estabeleceu parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) para o desenvolvimento de formação continuada para professores (Balsamo, 2023). Na escola, em que foi realizada a pesquisa-formação, foi firmado um projeto de cooperação técnica em 2022 para,

² Considerando a postura relacional adotada pelos pesquisadores-proponentes em realizar a pesquisa-formação com a participação de ambas as categorias raciais e, para melhor adesão das/os professoras/es, nomeou-se a formação como “Letramento Decolonial”. O termo “branquitude” já de início, considerando o contexto regional, provocou tangenciamentos numa primeira recepção e que, considerando o modelo de pesquisa engajada, poderia provocar distanciamentos, contudo, foi abordado e conceituado durante as formações e diálogos entre os pesquisadores-proponentes e pesquisadores-participantes.

inclusive, colaborar com a formação de professores/as e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, através da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender os processos formativos e identitários de professores/as do Ensino Médio no município de Juazeiro/BA, no contexto de uma pesquisa-formação acerca da decolonialidade, da branquitude e dos direitos humanos. Para cumpri-lo, foram elaborados 3 (três) objetivos específicos: a) identificar ausências, contradições e tensões entre as diretrizes curriculares, o projeto político pedagógico (PPP) e o cotidiano de uma escola de ensino médio da rede pública³; b) promover a formação em Letramento Decolonial, trabalhando de forma relacional os processos psicossociais da Branquitude e o diálogo sobre Direitos Humanos Interculturais; c) desvelar as identidades que permeiam as práticas escolares e as possíveis transformações ocorridas durante os processos formativos.

Assim, este trabalho dividiu-se em oito momentos. No primeiro deles, foram articulados os conceitos e aspectos teóricos sobre branquitude, identidades e posicionamentos. Em seguida, para fundamentar o aspecto formativo, foram articulados aspectos sobre branquitude, pedagogias decoloniais e direitos humanos. No terceiro momento, foram expostos pontos epistemológicos e ontológicos da pesquisa-formação e da análise de discurso crítica (adc).

No quarto momento, o método da pesquisa foi exposto. Em seguida, foram descritas as itinerâncias da pesquisa-formação, com a respectiva exposição dos dados gerados e coletados. No sexto e sétimo momento, os dados teóricos e da pesquisa foram articulados e organizados, logo, constituindo as heurísticas possíveis. Por fim, foram tecidas as limitações, as experiências e perspectivas do pesquisador-proponente.

³ Objetivo inspirado no seguinte artigo: Meireles, Jacqueline, Moreira, Ana Paula Gomes, & Guzzo, Raquel Souza Lobo. (2021). Do projeto político pedagógico às práticas cotidianas: perspectiva psicossocial sobre violência na escola. *Revista Psicologia Política*, 21(52), 706-725. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000300007&lng=pt&tlng=pt.

3 BRANQUITUDEN, IDENTIDADES E POSICIONAMENTOS

À vista do propósito supramencionado, neste tópico foram articulados as terminologias e noções prévias, como também a identidade racial branca nas teorias decoloniais. Em seguida, o aspecto paradoxal da identidade em Marcelo Ribeiro, a relação entre identidade e potencialidade em Antonio da Costa Ciampa, a teoria dos posicionamentos de Rom Harré, a função identificacional do discurso por Norman Fairclough e a filosofia do Realismo Crítico de Roy Bhaskar, discutindo as relações entre identidade, potencialidade, posições e posicionamentos.

3.1 TERMINOLOGIAS E NOÇÕES PRÉVIAS

Kabengele Munanga (2017) afirmou que existem poucas produções na literatura brasileira sobre a branquitude em comparação aos estudos sobre negritude. E explicou:

Os negros conscientes e politicamente mobilizados lutavam contra as práticas de discriminação racial e as desigualdades dela decorrentes e precisavam por isso se mobilizar através do conceito de Negritude como plataforma política, mas os brancos como todos os vitoriosos estavam no topo e talvez não precisassem dessa mobilização. Eles não precisavam gritar e proclamar sua Branquitude, pois o tigre não precisa proclamar sua “tigritude”; sendo o “rei” da selva ele simplesmente ataca silenciosamente quando sua sobrevivência o exige. Talvez isso pudesse explicar a estratégia do silêncio e a não proclamação da identidade branca, apesar da consciência das vantagens que ela oferece no universo racial brasileiro. (Munanga, 2017, p.10)

Nesse sentido, os estudos críticos da branquitude nasceram com o propósito de observar a identidade racial branca nas sociedades marcadas pelo colonialismo europeu (Silva, 2017). Historicamente, alguns pesquisadores já cumpriam esse intuito, foram eles: W. E. Du Bois (1920, 1935), Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1957), Steve Biko (1978) e Alberto Guerreiro Ramos (1957).

Na década de 1990, o branco emergiu como objeto de análise nos estudos norte-americanos através da expressão *critical whiteness studies*. A expressão *whiteness* ao ser traduzida passou a utilizar dois termos “branquidade” e “branquitude”. Apesar de, majoritariamente, optarem pelo termo “branquitude”, a pesquisadora Camila Moreira (2014), discutindo o processo histórico, tensões e usos dos termos, declarou que: apesar de Alberto Guerreiro Ramos ter sido o primeiro no Brasil a propor uma discussão sobre o tema; de Gilberto Freyre ter sido o primeiro a utilizar o termo branquitude (abordando também a negritude, momento em que

condenou ambas as expressões sob a defesa de uma democracia racial); foi a Edith Piza quem desenvolveu a discussão, com base nas propostas de Ruth Frankenberg.

Essas duas autoras defendiam, num primeiro plano, que a identidade racial branca era não-marcada e invisível, portanto, a branquitude consistia em “um conjunto de práticas internalizadas pelos brancos nos processos de socialização em que, na maioria das vezes, o branco não tem consciência da sua posição de superioridade e privilégio” (Moreira, 2014, p.79).

Contudo, a Frankenberg (2004) reelaborou a discussão e a expressão “invisibilidade da branquitude” passou a considerar apenas os “momentos em que a branquitude se esconde atrás de uma característica de normatividade” (Moreira, 2014, p.79). Portanto,

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquitude é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir da qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...];
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (Frankenberg, 2004, p. 312 – 313).

Assim, considerando as pesquisadoras de Psicologia Social da Universidade de São Paulo com a Edith Piza, Maria Aparecida Silva Bento, Iray Carone e outras, precursoras dos estudos críticos da branquitude no Brasil, “a nomenclatura branquitude não difere (conceitualmente) do termo branquitude que é utilizado com mais frequência pelos pesquisadores da área” (Moreira, 2014, p.81).

Entretanto, em 2005, a Edith Piza passou a propor uma distinção entre os termos com base numa coletânea de textos da britânica Vron Ware:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquitude (termo que está ligado também a negridade, no que se refere aos negros), branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista (Piza, 2005, p.7).

Assim, através das contribuições de Camila Moreira (2014), é possível estabelecer o seguinte comparativo:

Tabela 1 - Negritude e Branquitude

Negritude	Branquitude
<p>A negritude surge como um movimento de reparação aos valores culturais e individuais do negro, além de um forte propulsionador da descolonização da África. (Moreira, 2014, p.84)</p> <p>Aimé Césaire a definiu como a “consciência de ser negro”, simples reconhecimento de um fato que implica a aceitação: assumir sua negritude, sua história e sua cultura. (Munanga, 2017, p.10)</p>	<p>Esforço de compreender os processos de constituição da branquitude para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política antirracista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade (Piza, 2005, p.7)</p>

Fonte: Moreira, 2024; Munanga, 2017; Piza, 2005.

Tabela 2 - Negridade e Branquidade

Negridade	Branquidade
<p>Foi um termo utilizado pelo movimento negro das décadas entre 20 e 30, que reivindica a inclusão do negro na sociedade branca através da negação de sua origem e por um comportamento ditado e aprovado por brancos. Negridade refere - se a "parecer" branco para ser aceito entre brancos (Piza, 2005, nota de rodapé n.6)</p>	<p>É no silenciamento da branquitude, pensada já aqui a partir da perspectiva de Piza, que a branquitude mantém-se hegemônica, exigindo a manifestação da negridade como única forma de aceitação, o que acaba por criar barreiras para a constituição da negritude. (Moreira, 2014, p.85)</p>

Fonte: Piza, 2005; Moreira, 2014.

O pesquisador Lourenço Cardoso (2014) também defendia tal distinção, mas com outros termos: a) “branquitude crítica”: aquela em que o corpo branco desaprova publicamente o racismo, representada pelos brancos e brancas antirracistas; e b) “branquitude acrítica”: aquela que argumenta em favor da superioridade racial branca, representada, por exemplo, pelos defensores dos ideais da *Ku Klux Klan* ou comungam com o ideal da superioridade branca. Inclusive, Cardoso (2014, p.103) posicionou-se contrário a distinção terminológica entre branquitude e branquidade: “a distinção entre branquitude e branquidade é mais uma proposição do que um fato”, pois, tratar-se-ia de uma atitude salvacionista que serve a um determinado perfil de branco.

Portanto, em que pese as distinções propostas entre branquitude e branquidade ou branquitude crítica e acrítica, neste trabalho foi dado enfoque no

conceito de branquitude consoante o uso de Maria Aparecida Silva Bento (2002) e as posteriores filiações para esse uso e conceito.

Silva (2017) declarou a branquitude como um resultado dos processos coloniais que configuraram as subjetividades e orientou os lugares sociais para brancos e não-brancos. Na mesma perspectiva, Müller e Cardoso (2017, p.13) partiram do conceito de branquitude enquanto uma pertença étnico-racial atribuído ao ser branco que constitui um lugar mais elevado hierarquicamente posicionado. Este lugar classifica os ‘outros’ como não-brancos, ou seja, inferiores. Além disso, ao se apresentar socialmente através da brancura, o corpo branco torna-se proprietário de uma rede de privilégios raciais, simbólicos e materiais.

Brancura, como bem conceituou Luciana Alves (2012), através de entrevistas semiestruturadas com dez professores/as brancos e não-brancos da educação básica, se trata de

um valor, um ideal ético, estético, econômico e educacional que pessoas negras e brancas buscariam alcançar ao longo de sua trajetória de vida (...) por meio da adequação do corpo para corresponder às características que se convencionou relacionar a esta: cabelo liso, nariz fino, pele clara (Alves, 2012, p.32)

Para tanto, Cardoso (2014) afirmou que o pesquisador-branco encontra menores obstáculos metodológicos para produzir e coletar dados sobre a experiência social da categoria racial branca, pois muitos pensamentos são guardados em segredo e somente revelados no âmbito privado ou íntimo.

3.2 BRANQUITUD E IDENTIDADE RACIAL BRANCA A PARTIR DAS TEORIAS DECOLONIAIS

Numa entrevista para o portal Brasil de Direitos, Lia Vainer Schucman (2021) posicionou-se contra a afirmação de que branquitude e identidade racial branca sejam sinônimos. Para ela, a branquitude é uma posição de poder, um lugar de privilégio nas sociedades marcadas pelo racismo destinado a pessoas brancas, considerando as interseccionalidades. E Lia prosseguiu:

A invenção da raça é uma obra de brancos europeus. Eles inventaram essa ideia de raça, mas não falam de si mesmos. Falam de si como se fossem neutros, como se fossem representantes de humanidade, e não entendem que as relações raciais dão a eles lugar de privilégio. Se o outro é o negro, o indígena, o oriental, ele é o branco. O maior intuito dos estudos sobre a branquitude é retirar o branco do lugar de norma. (Schucman, 2021, s.p.)

A partir desta compreensão, ancorou-se a noção de categoria racial branca como identidade a partir das teorias decoloniais. Entretanto, o que é ser branco? O que é raça? As teorias decoloniais advindas do grupo Modernidade/Colonialidade defendem que as raças surgiram a partir das “diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados” (Quijano, 2005, p.107) que se tornaram as identidades sociais historicamente construídas como índios, negros, mestiços, amarelos e azeitonados, por exemplo. Concomitantemente, “os dominantes chamaram a si mesmo de brancos” (Quijano, 2005, p.107).

Desta forma, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” e constituiu-se como “uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p.107). Nesta dinâmica, “as identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais” (Quijano, 2005, p.107) e naturalizadas formando o “modo básico de classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2005, p.108).

Além da classificação, foi imposta uma divisão racial do trabalho: para os índios, a servidão; os negros foram reduzidos a escravidão; os brancos (espanhóis e portugueses) podiam receber salários, ser comerciantes, artesãos ou agricultores, logo, produtores independentes constituindo uma “quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de comando da administração colonial” (Quijano, 2005, p.109). Desta forma, “cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular” (Quijano, 2005, p.109).

Nesse ínterim, na América, a escravidão “foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo” (Quijano, 2005, p.115).

Contudo, o Brasil pertencia ao grupo de países em que a maioria populacional era indígena, negra e mestiça e para estes foi negada “toda possível participação nas decisões sobre a organização social e política” (Quijano, 2005, p.122). A minoria branca ficou no controle do Estado, enquanto os “negros não eram nada além de escravos e a maioria dos índios constituía-se de povos da Amazônia, sendo desta maneira estrangeiros para o novo Estado” (Quijano, 2005, p.122).

Posteriormente, “muito mais tarde foi necessário libertar os escravos, não foi para assalariá-los, mas para substituí-los por trabalhadores imigrantes de outros

países europeus e asiáticos" (Quijano, 2005, p.123). E, no Brasil, as políticas de imigração tinham um propósito maior: branquear o país através da miscigenação, ideia eugenista majoritária no Brasil difundida no início do século XX. Ao mesmo tempo, foram desenvolvidas políticas de esterilização compulsória.

Apesar de alguns estudos no início do século XX focalizar o branco no Brasil, estes dedicavam-se a isentá-los do processo de escravização (Bento, 2014; Hasenbalg, 1979) e, desde antes da Abolição da Escravatura, argumentos ditos "científicos" passaram a explicar as relações raciais. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a exposição mundial das atrocidades do nazismo, as ideias eugenistas perderam força, dando lugar ao já crescente mito da democracia racial. Decorrente da forte miscigenação que permeava as relações sociais, começou a ser difundida a ideia de um país tropical onde não haveria mais racismo, pois seriam todos miscigenados.

A USP, por meio de estudiosos como Florestan Fernandes e Octavio Ianni, formou uma perspectiva dos estudiosos da chamada escola paulista, em que o branqueamento foi substancialmente tratado como um problema focado no negro (Bento, 2012). Apesar de Alberto Guerreiro Ramos ter lançado a obra "Patologia social do branco brasileiro" (1955), os estudos críticos da branquitude no Brasil surgem na década de 1990 inspirados nas produções, por exemplo, de Ruth Frankenberg e foram engatados por Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento, etc. também na USP.

Popularmente chamada de Cida Bento, esta representa um marco nos estudos críticos da branquitude e, em sua tese de doutoramento, afirmou "é preciso lembrar que branco é identidade racial e visão de mundo" (2002, p.109). E prossegue: "a identidade racial é profundamente ideológica, porque auxilia a identificação de quem são o "eles" e quem são o "nós". Sobre o "eles" ficará depositado o pior do "nós" (p.159-160). E "ser branco" comumente é "viver sem se notar racialmente, numa estranha neutralidade" (Bento, 2002, p.165). Categoria racial esta marcada pelo silêncio, pela neutralidade e pelo medo (de perder privilégios).

Se a branquitude é compreendida enquanto resultado da relação colonial que "legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais para os brancos" (Silva, 2017, p.23), reservando uma herança colonial para a categoria racial branca (Bento, 2007), é crucial compreender a branquitude e a

categoria racial branca através das teorias decoloniais, visto que esta lente teórica foi construída especificamente para pensar esse processo histórico.

3.3 IDENTIDADES, POSICIONAMENTOS E A FUNÇÃO IDENTIFICACIONAL DO DISCURSO: POR UM AMPLO CONHECIMENTO DA IDENTIDADE

Ainda em termos conceituais sobre identidade enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, faz-se necessário articular quatro acepções, são elas: a) o aspecto paradoxal da identidade em Marcelo Ribeiro; b) a relação entre identidade e potencialidade em Antonio da Costa Ciampa; c) a teoria dos posicionamentos de Rom Harré; e d) a função identificacional do discurso por Norman Fairclough.

Ribeiro (2021, p.86-87), na interface entre a Psicologia Social e a Fenomenologia, comprehende a identidade enquanto uma experiência paradoxal discutindo-a como permanência (no reconhecimento do que se é) e transformação. Para tanto, defendeu que é necessária uma revolta ao modelo positivista para compreender “as singularidades e profundidade da experiência paradoxal do processo identitário dos sujeitos envolvidos”.

Mas qual a razão? Pois, os processos identitários trazem as “marcas dos paradoxos, à medida, por exemplo, que a história se atualiza no entre forças que buscam permanecer e forças que buscam se transformar” e são marcados:

pelas itinerâncias e articulações entre a identificação e diferenciação dos sujeitos, suas histórias, seus passados, os grupos as quais se inserem, as pessoas com que se relacionam, as diversas políticas a que estão submetidos, o modo que interpretam essas políticas no decorrer dos acontecimentos, as trocas estabelecidas nas dinâmicas do grupo, o modo como cada um apreende o outro e como apreende a si mesmo (Ribeiro, 2021, p.88).

Já Ciampa (1987) afirmou que a identidade, que inicialmente assume a forma de nome próprio, passa a adotar predicações como papéis, denominando-os de personagens. Contudo, para não incorrer num modo estático de apreender a identidade (proposições substantivas), declarou que para perceber como se dão essas predicações é necessário observar a atividade (proposições verbais), articulando-se por meio da diferença e da igualdade.

Apesar de afirmar que o real é sempre movimento, Ciampa (1987) reconheceu que a possibilidade de transformação é uma propriedade da matéria, ou seja, possível de apreensão e, ao definir possibilidade, utilizou a seguinte assertiva

de Cheptulin (1982, p.338): “Podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial”.

Assim, a partir de Ciampa (1987, p.156), as diferentes maneiras de estruturar as personagens indicam os modos de produção da identidade. Pois, “certamente são maneiras possíveis de uma identidade se estruturar; quando há predominância de uma talvez se pudesse falar num modo dominante de produção”. E faz uma crítica a quem considera a identidade apenas enquanto representação, desconsiderando o lado constitutivo de produção. Para tanto, frisou esta consigna: “Como me represento? Desempenhando papéis, assumindo papéis (decorrentes de minhas posições)” (Ciampa, 1987, p.177).

Interessante que Ciampa (1987, p.178-179), de algum modo, também afirma o caráter da permanência quando declarou: “toda aparência é de estabilidade, ausência de movimento e de transformação: o ser estático, a identidade-mito, comandada pelo fetiche de um personagem, com a qual nos identificamos (e somos identificados) e que nos coisifica”. E, como aviso geral, que “sempre há uma tendência para o encobrimento, a aparência, o velamento, a dissimulação, etc. São perigos que surgem na atividade, na consciência e na identidade” e são “armadilhas que podem surgir ao pensarmos a realidade” (p.187). Portanto, o autor apresentou a dualidade metamorfose e não-metamorfose.

E prosseguiu: “Para criar condições, é necessário trabalhar, transformar possibilidade em realidade” (Ciampa, 1987, p.191). Para esta proposta, o principal ponto está na afirmação da identidade como concreto e como possibilidade:

A identidade é concreta; a identidade é o movimento de concretização de si; que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, **contingencialmente**, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações. **O homem, como ser temporal, é ser-no-mundo, é formação material. É real porque é a unidade do necessário e do contingente.**

(...)

O mais importante é verificar como o conhecimento das diferentes fases pode contribuir para o amplo conhecimento da identidade.

(...)

Quando afirmamos que, como ser histórico, como ser social, o homem é um horizonte de possibilidade, estamos pensando em todas as dimensões do tempo. (...) De um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser. E concreto.

Voltemos à questão do futuro. Empiricamente, ele só é acessível acontecendo; mas, então, já se tornou presente. Aquilo a que temos acesso empíricamente são desejos, projetos, tendências, possibilidades. Por isso, anteriormente, quando mencionamos a categoria matéria, imediatamente lembramos a categoria possibilidade.

(...)

Retrospectivamente, é fácil perceber. **Mas não é porque um projeto não se realiza que não é real (como projeto).** (...) A construção da personagem não teve êxito por falta de condições e por que o ator acabou concretizando outra(s) personagem(ns).

(...)

Se vai realizá-lo ou não, como saber? **Podemos apenas avaliar as possibilidades, considerar as condições, tanto subjetivas como objetivas.** (Ciampa, 1987, p.199-201, grifos nossos)

Não é atoa que Ribeiro e Ciampa buscam contribuir para o “amplo conhecimento” da identidade. Filiando-se também a este propósito, é necessário desprender-se epistemologicamente e ontologicamente de algumas categorias e abordagens e expandir a discussão.

Davies e Harré (1990, p.43)⁴ afirmam que o uso de “papel” reverbera em “aspectos estáticos, formais e ritualísticos”, assim propuseram utilizar “posicionamento” como forma de “focar a atenção nos aspectos dinâmicos dos encontros”. Neste ensejo, propõem que o termo “posição” seja um substituto apropriado para o termo “papel”.

Para tanto, defendem o “discurso” como “um processo público multifacetado por meio cujos significados são progressiva e dinamicamente alcançados” e que “a força constitutiva de cada prática discursiva está em sua provisão de posições de sujeito”. Para estes autores, uma posição de sujeito “incorpora um repertório conceitual e uma localização para pessoas dentro da estrutura de direitos para aqueles que usam esse repertório” e a pessoa “inevitavelmente vê o mundo do ponto de vista dessa posição e em termos de imagem, metáforas, enredos e conceitos particulares que se tornam relevantes dentro das práticas discursivas em que está posicionada”. (Davies & Harré, 1990, p.45)

A pessoa, em contínuo processo de interação social, emerge “como alguém que é constituído e reconstituído por meio das práticas discursivas das quais participa”. Logo,

quem é é sempre uma questão aberta com uma resposta mutável, dependendo das posições disponibilizadas dentro de nossas próprias práticas discursivas e das dos outros e dentro dessas práticas, as histórias através das quais damos sentido à nossa própria vida e à dos outros. As histórias estão localizadas em vários discursos diferentes e, portanto, variam dramaticamente em termos de linguagem usada, dos conceitos, questões e julgamentos morais tornados relevantes e das posições de sujeito disponibilizadas dentro

⁴ Todas as citações deste texto são traduções livres.

deles. Desse modo, o pós-estruturalismo se transforma em narratologia. (Davies & Harré, 1990, p.46)

Essa abertura (diga-se, parcial ou relativa) se dá pelo fato de que é possível desarticular elementos discursivos e extradiscursivos que formam contextos hegemônicos e, desse modo, os atores sociais (individuais ou coletivos), apesar de possuírem esta liberdade “relativa” – visto que dependem de recursos materiais e simbólicos para sustentar a ação social criativa – podem transformar ou reproduzir as práticas sociais.

Para Davies e Harré (1990), o processo identitário se articula a partir de quatro pontos: 1) aprendizagem de categorias que incluem e excluem, nos iguala e nos diferencia; 2) participação em diversas práticas, aderindo aos enredos quem elaboram as posições de sujeito, ou seja, aos significados que são atribuídos a estas categorias; 3) posicionamento de si em termos de enredos e categorias; e 4) reconhecimento de si como um membro de várias categorias, implicando no senso de pertença ao mundo de maneiras específicas e particulares, vendo o mundo a partir deste lugar.

Estes autores defendem estes pontos como uma teoria do *self* “incorporada na gramática de pronomes na qual uma pessoa se entende como historicamente contínua e unitária”. Portanto, posicionamento é “o processo discursivo pelo qual os eus são localizados em conversas como participantes observável e subjetivamente coerentes em histórias produzidas em conjunto”, de modo “necessariamente intencional”, ou seja, parcialmente intencional. Esta noção de parcialidade é importante para identificar os contingenciamentos ou bloqueios que permeiam o agir dos indivíduos. (Davies & Harré, 1990, p.48)

Já as posições

são identificadas em parte pela extração dos aspectos autobiográficos de uma conversa em que se torna possível descobrir como cada conversante se concebe e dos outros participantes ao ver que posição eles assumem e em que história, e como eles estão por sua vez posicionados. (Davies & Harré, 1990, p.48)

Desta forma, “ao contar um fragmento de sua autobiografia, o falante atribui partes e personagens nos episódios descritos, tanto para si mesmo quanto para outras pessoas, incluindo aqueles que participam da conversa”. E, “ao dar às pessoas partes em uma história, seja ela explícita ou implícita, um falante disponibiliza uma posição de sujeito que o outro falante assumiria no curso normal

dos eventos”, logo, “pode-se dizer que uma pessoa foi posicionada por outro falante” (Davies & Harré, 1990, p.48-49).

Nesta acepção, os autores (1990, p.49) afirmam que as seguintes dimensões devem ser levadas em consideração: 1) as palavras (e as escolhas delas) comunicam imagens e metáforas (ou seja, representações) que “invocam os modos de ser em que os participantes se julgam envolvidos”; 2) os participantes podem não estar cientes do poder dessas palavras, escolhas e representações; 3) considerar as formas variadas de encarar diferentes tipos de ocasiões, observando-se os “compromissos políticos e morais, o tipo de pessoa que alguém se considera ser, sua atitude para com os outros falantes, a disponibilidade de discursos alternativos (...) como a declaração do locutor inicial será ouvida”; 4) as posições criadas para si e para os outros enquanto fragmentos de uma autobiografia vivida e contraditória, ou seja, não ocorre de modo linear e uniforme; e 5) as posições podem ser observadas ainda enquanto papéis conhecidos (realizados/em realização) ou “envolver mudanças de poder, acesso ou bloqueio de acesso a certos recursos de identidade reivindicada ou desejada”.

A Análise de Discurso Crítico (ADC) proposta por Norman Fairclough (2001) e Viviane Vieira e Viviane de Melo Resende (2016) pode subsidiar a compreensão dos modos de (re)produção (ou transformação) da identidade através da prática discursiva. Ancorando-se no paradigma ontológico e epistemológico do Realismo Crítico proposto por Roy Bhaskar⁵, possibilita o mapeamento de conexões entre as relações de poder e os elementos discursivos utilizados cotidianamente por pessoas e/ou grupos sociais, partindo do conceito de discurso enquanto uma forma de prática social, ou seja, um modo de ação sobre o mundo e a sociedade (Vieira & Resende, 2016).

O paradigma do Realismo Crítico (RC) na psicologia social foi reconhecido na terceira edição do *handbook* “Psicologia Social: Temas e Teorias” que:

O mundo existe por si mesmo, é composto por entes concretos, que se organizam sob a forma de sistemas e estes se encontram em constante transformação. A realidade pode ser conhecida, mas apenas de forma parcial, imperfeita e de modo gradual. As operações do conhecimento estão sujeitas a erros, embora estes possam ser corrigidos. A cooperação, e algumas vezes a competição, entre as diversas abordagens teóricas pode ser

⁵ Este que foi orientado por Rom Harré durante o doutorado, tendo partido das produções dele para propor a filosofia do Realismo Crítico.

considerada um fator decisivo para o desenvolvimento de qualquer campo de conhecimento. Acentuamos a importância do reconhecimento da noção de interconexões, ao lado do **reconhecimento da filosofia do realismo crítico**, como um caminho possível para fazer frente a este desafio. (Pereira & Dantas, 2023, p.168, grifos nossos)

A ADC anora-se também na Teoria Social do Discurso (TSD) de Norman Fairclough (2001). Nesta proposta, o significado identificacional do discurso consiste nas “maneiras de identificar a si e aos outros, pressupõem identidades sociais e individuais” (Vieira & Resende, 2016, p.53). Deste modo, a linguagem

também é um modo de identificar a si mesmo/a e a outrem. Contribui para a constituição de ‘modos particulares de ser’, ou seja, para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares. (...) expressa, de alguma forma, como essas pessoas se identificam e como identificam outras pessoas. Por isso (...) relacionam-se com processos de identificação. Esta, no entanto, não é uma questão simples e unidirecional. (Vieira & Resende, 2016, p.69)

Para Fairclough (2001, p.95), um dos aspectos dos efeitos do discurso consiste na “construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeitos’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’”. Nesta perspectiva, convergindo com as premissas de Rom Harré, os atores sociais “não são completamente livres nem completamente constrangidos pela estrutura social”, logo “é necessário considerar tanto as permissões e constrangimentos sociais que constituem as identificações” (Vieira & Resende, 2016, p.70).

Expostos esses pontos, a teoria dos posicionamentos articulada a função identificacional do discurso pode contribuir para desvelar as forças que buscam permanecer, constranger ou bloquear os modos de produção da identidade, como também expandem a compreensão das noções de potencialidade e realidade.

Apesar de articular as noções de Bhaskar e de Fairclough, ambas produções inglesas, adotar uma postura decolonial, como bem frisou Resende (2017), não implica abandonar teóricos estrangeiros ou focar em temáticas restritas, mas sim aproveitar os recursos já existentes, mantendo a vigilância, a crítica e a ousadia, enquanto se mantém uma coerência interna. Para ela, “decolonizar os estudos críticos do discurso por perspectivas latino-americanas implica reconhecer que nossa história colonial e a violência que nos constituiu não podem ser ignoradas” (Resende, 2017, p.8).

4 BRANQUITUDE, PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DIREITOS HUMANOS INTERCULTURAIS: POR UM LETRAMENTO DECOLONIAL

Ainda partindo de Lia Vainer Schucman e Maria Aparecida Silva Bento quanto ao processo psicossocial da branquitude, a proposta formativa denominada Letramento Decolonial consiste em contribuições das teorias decoloniais para o Letramento Racial consoante as produções de Grada Kilomba, Paulo Freire, Catherine Walsh, Cintia Cardoso, Flávio Santiago, Nilma Lino Gomes e Johan Méndez-Reyes.

4.1 BRANQUITUDE E LETRAMENTO RACIAL

Maria Aparecida Silva Bento (2002, p.175-176), em tese de doutorado, afirmou que é preciso “observar como a branquitude enquanto lugar de poder, se articula nas instituições” declarando-a como o “território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo, do privilégio” e conceituou branquitude, a partir dos traços da identidade racial do branco brasileiro, enquanto processo potencializador da reprodução do racismo que se sustenta no silêncio, na omissão ou na distorção sobre o lugar social que pessoas brancas ocuparam e ocupam nas relações raciais brasileiras como uma guardiã silenciosa de privilégios (Bento, 2007).

A autora defendeu ainda que há benefícios concretos e simbólicos que se articulam para evitar focalizar o branco e sua herança ‘positiva’ obtida através da escravidão de pessoas negras e suas sequelas que perduram na sociedade brasileira, fazendo com que esse silêncio permita que não se preste contas e que essas pessoas que foram (e ainda são) exploradas não sejam indenizadas, materializando um privilégio econômico, político, etc., mantendo para si um sistema de autoavaliação e autoestima por referenciais positivos que formam construtos simbólicos (Bento, 2007).

Nessa perspectiva, Bento (2007) apresentou a teoria da discriminação por interesse em que sustenta a noção de privilégio. Neste interim, a discriminação racial independe da intencionalidade ou do preconceito, mas do interesse em manter uma lógica de privilégios de um grupo em detrimento de outros possibilitando que a identidade branca se retroalimente de valores de proteção para sua imagem enquanto grupo e exclusão para aquele que representa o inimigo ou perigo, gerando o que a autora chama de descompromisso político com o sofrimento do ‘outro’.

Deste modo, o componente narcísico da branquitude se forma pela construção de uma autopreservação acompanhada da construção de um *status* de condição humana que lhe é inerente e único, um modelo universal de humanidade que é branco que se projeta sobre o outro e legitima uma superioridade que acumula privilégios para si e as desigualdades sociais consequentes dessa diferenciação e subalternização para os não-brancos (Bento, 2007).

Pressupõe-se que a branquitude, enquanto lugar de privilégio e (re)produção de estimas sociais para os brancos (Bento, 2007), funciona como um “instrumento” de inserção social que determina, consequentemente, processos outros de exclusão, violando direitos humanos de grupos sociais não-brancos. Para o sujeito branco atravessado historicamente por uma herança advinda do colonialismo e da colonialidade, em contrapartida, existe um processo de silenciamento e descompromisso com tais questões para manter e sustentar essas dinâmicas.

E para que o sujeito branco seja capaz de “ouvir”, cinco mecanismos de defesa do ego são percorridos: 1. negação; 2. culpa; 3. vergonha; 4. reconhecimento; e 5. reparação. Este último estágio é “o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, através do abandono de privilégios” (Kilomba, 2019, p.46). E a educação possui um papel crucial nesse processo.

Ao tratar a educação como uma forma de intervenção no mundo, Paulo Freire (2021) alerta para o uso dela tanto para a reprodução da ideologia dominante quanto ao desmascaramento desta. Para ele, a prática educativa possui como uma de suas exigências ao educador ou educadora o ato de saber escutar para que consiga transformar seu discurso em parceria com o/a estudante. Consequentemente, a educação é um dos modos de, no processo de fala e escuta, transgredir o silêncio que mantém a branquitude enquanto lugar de privilégio social para os brancos.

Como modo de superação desse *status*, Schucman (2012, p.103) defendeu a possibilidade de sujeitos brancos adquirirem “consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e (de) como negociam sua branquitude” através de um processo de desconstrução do racismo nas identidades raciais brancas chamado de Letramento Racial, caracterizado como o desenvolvimento da “competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária”.

Também compreendido como uma “prática de leitura social” voltada para “uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social” que inclui o reconhecimento da branquitude, do racismo, das identidades raciais nas práticas sociais e de uma gramática que facilite o diálogo, desenvolva a capacidade de identificar e traduzir práticas racializadas e correlações com a interseccionalidade (Twine & Steinbugler, 2006, p.344).

Logo, parte-se do conceito de Letramento Racial para promover o Letramento Decolonial alicerçadas no reconhecimento das teorias decoloniais para as práticas de leitura social descritas acima.

4.2 TEORIAS DECOLONIAIS E DIREITOS HUMANOS INTERCULTURAIS (DHI)

Aníbal Quijano (2005) afirma que a modernidade é o primeiro sistema-global que mobiliza o poder a partir das relações de colonialidade sobretudo em sua manifestação simbólica, fundando um tipo específico de organização dos sentidos que é capaz de posicionar os sujeitos em posições de dominação e subalternidade a partir de identidades desdobradas dos processos coloniais, se articulando por três modos: 1. a expropriação econômica-político-geográfica das populações colonizadas; 2. a repressão das formas de produção de conhecimentos das populações não-brancas, subalternizando suas produções de sentido e universo simbólico; e 3. o ato de impor o universo simbólico dos dominadores-colonizadores tidos como brancos.

O autor (2005) também delimita os dois processos político-histórico-ideológicos que atuam nessa estruturação: a) a padronização racial da classificação social que se caracteriza pelo fenômeno sócio-político proveniente das interações sociais atravessadas pelo poder, produzindo identidades políticas após o processo de colonização das Américas a partir da dicotomia europeu/não-europeu (brancos/indígenas-negros-asiáticos, etc.), em que essa diferenciação/classificação é marcada pela ideia de superioridade do branco-europeu em relação aos demais; b) e a articulação de todas as formas conhecidas de controle de trabalho que é substanciada pelo modo como o capitalismo operou a ressignificação das relações sociais em toda a experiência mundial posterior a modernidade.

Quijano (2005) comprehende que, para superar essas ‘formatações’ sociais, é preciso desvelar e enfrentar as amarras simbólicas que institucionalizam o processo da colonialidade, na elaboração de uma nova epistemologia para possibilitar a

compreensão e elaboração de saberes para estruturação das relações sociais. Sendo precisamente nesse contexto que se inserem o conteúdo e efetividade social dos Direitos Humanos (DH) nas sociedades subalternizadas (Freire & Santos, 2021).

Freire e Teixeira (2019, p.89) apresentam o conceito de direitos humanos como a “interação entre indivíduos (pessoas físicas ou jurídicas) e os Estados, num plano supranacional” possuindo como marco referencial, de onde se extrai as prerrogativas exigíveis, “os Tratados Internacionais e normativas formalizados em conjunto pelas nações junto aos organismos internacionais, de modo que os direitos que deles emanam instituem relações entre os sujeitos e as nações” que serão tutelados por instrumentos próprios da ordem jurídica internacional.

Contudo, apontaram que nem todos os países experimentam de igual modo o ideal dos Direitos Humanos devido às “peculiaridades e ausências, silêncios em relação às singularidades de muitos povos, negligenciadas e obscurecidas pela busca de uma reprodução acrítica de conteúdos” (Freire & Teixeira, 2019, p.97) em que se favorece o contexto europeu devido a uma matriz colonial do poder na modernidade.

A ideia de um conteúdo universal para os Direitos Humanos padece de falhas profundas situando-se dentre elas a colonialidade da elaboração eurocêntrica de uma formação para os DH. O conteúdo desse rol de direitos é um conjunto específico de pressupostos, todos claramente ocidentais e liberais, quais sejam: a ideia de natureza humana universal alcançável pela racionalidade; uma natureza humana distinta e superior; a ideia de dignidade absoluta e irredutível contra a sociedade e o Estado, espelhada na experiência e anseios europeus. E, por fim, uma percepção de autonomia para o indivíduo condicionada a uma sociedade não-hierárquica, isto é, composta por indivíduos em igualdade de condições (Freire & Santos, 2021).

Estes pressupostos são insuficientes para a produção da emancipação das sociedades, em especial daquelas marcadas pela subalternidade de ordem colonial. Sendo necessária a prática do diálogo intercultural para que se elabore um conteúdo local desses direitos humanos. Assim, uma busca por conteúdos não universais, mas antes, locais, interculturais, resultaria no reconhecimento de tais qualidades para os DH, de maneira que deveriam ser considerados como permanentemente incompletos.

Também haveria que se observar a identidade entre a natureza humana e a realidade, a saber, uma conexão entre a parte (a experiência dos indivíduos) e o todo (a realidade social), de maneira que o exercício dos direitos esbarraria em premissas externas à ideia de individualidade humana, expandindo-a para um senso de coletividade (Freire & Santos, 2021).

À vista disso, Freire e Teixeira (2019, p.117) acrescentam que se faz necessária a “discussão de uma agenda emancipatória que responda à realidade local” para que “os sujeitos assumem posições de protagonismo da elaboração dessas novas realidades sociais para a experiência dos Direitos Humanos”, buscando a superação das identidades subalternizantes-subalternizadas pelo projeto moderno-colonial.

4.3 PEDAGOGIA DA BRANQUITUDE

A pedagogia da branquitude que surge enquanto marco teórico em pesquisas sobre a Educação Infantil, resultou da angústia em perceber “os obstáculos ao enfrentamento do racismo no sistema de ensino, as desigualdades raciais entendidas como vantagens/privilégios raciais para uns, os brancos” que obstam a efetividade de uma educação plural e democrática. Nesse sentido, “práticas pedagógicas que se afirmam críticas se sustentam na percepção do racismo e das desigualdades raciais como problemas “do outro”: o negro”. Desta forma, a branquitude torna-se um processo oculto pois os “os brancos não se tematizam e não são tematizados, não se veem e nem são vistos como parte do problema” (Cardoso, 2018, p.159).

Sendo assim, é necessário “desvendar que o conjunto das práticas, organização do espaço-tempo, relação com cada criança a partir da identidade atribuída pela cor da pele, configuram uma Pedagogia da branquitude”, em que esta “consolida-se nesses espaços, reforçando a violação dos direitos das crianças negras e a institucionalização da hegemonia do branco como padrão de civilidade e de beleza” (Cardoso, 2018, p.162).

Esta perspectiva se fundamenta nas proposições de Santiago (2014) que considera esta “pedagogia” como um processo pautado “na construção das desigualdades e institui pedagogias de exclusão que legitimam as hierarquias que sustentam a sociedade capitalista” (Santiago, 2014, p.112). E deve-se considerá-la na relação entre as práticas pedagógicas e as subjetividades para “construir projetos

de mundos em que o racismo não esteja presente" (Santiago, 2014, p.93). Dessa maneira,

O movimento de construção de uma pedagogia descolonizadora da infância exige que retomemos a gênese histórica da edificação das desigualdades e "estereotipização" das diferenças para, assim, podermos desenvolver condições materiais e ideológicas de superação destas. Esse processo é um movimento de desconstrução contínuo de verdades impostas como únicas e de reinvenção de si e do mundo, de modo a estabelecer meios de relações com os sujeitos, e de ser e viver em sociedade. O papel central da pedagogia descolonizadora é fazer visíveis as diferenças, "fazer brotar" as singularidades, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes e sujeitos. Não se trata de uma tarefa simples; mas apenas a esse preço se pode combater o processo de racialização e construir uma educação infantil para além da lógica única do colonialismo." (Santiago, 2014, p.113).

4.4 PEDAGOGIAS CRÍTICAS

A descolonização dos currículos é "um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista" como modo de reconhecer que "apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação" (Gomes, 2018, p.257).

Apesar das diretrizes e bases encontradas na Lei nº 9.394/1996, a prática das instituições de ensino pode ir além do que elas propõem, inclusive, através do que Macedo (2012, p.70) chamou de atos de currículo, pois escapa a produção de 'uma base nacional comum curricular' a compreensão das identidades culturais que se (trans)formam enquanto atravessam a racionalidade do currículo, "obrigados a assimilar verdades e métodos de socialização/assimilação muitas vezes *epistemicidas*, pretensamente legítimos, porque oficialmente legitimados como formativos" e os educadores não se constituem enquanto meros atendentes de demandas educacionais determinadas por padrões pedagógicos acríticos.

As instituições de ensino têm a missão, numa perspectiva decolonial, de participar da formação de cidadãs e cidadãos a partir de novas formas de ação pedagógica e intercultural e incorporar elementos sociais, políticos e éticos que caracterizam as diversas identidades que formam a América. Isto posto, as práticas educacionais podem explorar horizontes culturais distintos e propiciar uma educação dialógica como prática da liberdade e ação, emanando um protagonismo para a

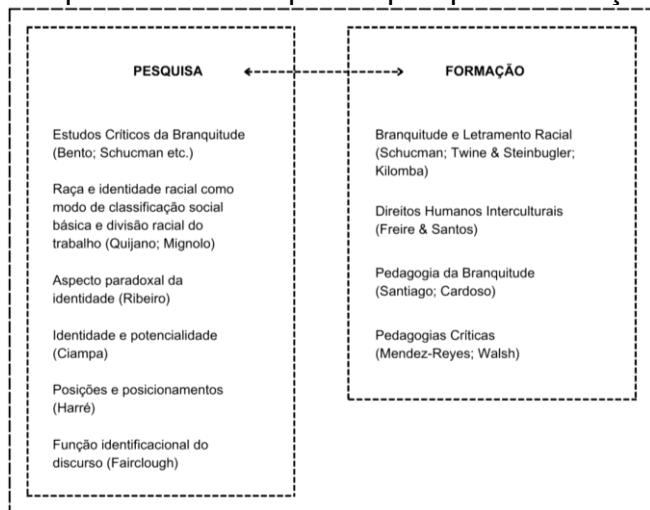
cidadania com valores democráticos e compreendendo as desigualdades sociais e os processos sociais de inclusão-exclusão que são invisibilizados e negados pela matriz colonial do poder (Méndez-Reyes, 2021).

Então, a universidade assume a posição de lugar de construção de uma cidadania intercultural por uma pedagogia decolonial através de saberes elaborados numa perspectiva crítica e emancipatória que implica numa caminhada para a transformação social e para a (re)construção de uma ontologia e epistemologia que possibilite a participação de todos, desde a ‘diferença colonial’ até a formação humanística, crítica e transdisciplinar. Nesta perspectiva, a pedagogia assume um sentido de práxis produtiva e metodológica intersubjetiva que se propõe a desaprender, reprender, pensar e atuar através da compreensão da historicidade e resistência das identidades sociais formadas a partir da colonialidade (Méndez-Reyes, 2021).

Por isto que Walsh (2014) defendeu a pedagogia decolonial como um verbo e não como um substantivo, já que está implicada nas ações estratégicas epistemológicas e metodológicas que permitam desvelar a herança colonial e edificar um mundo ‘outro’ por meio de ‘outros modos’ ou ‘outras maneiras’ (no texto original ‘modo otro’) encontrados nas fronteiras e fissuras da colonialidade (do ser, do saber, do poder).

Ante os referenciais teóricos expostos, buscou-se demonstrar a base teórica do pesquisador-proponente para a pesquisa (sobre branquitude e identidades) e a formação (sobre os processos (de)coloniais), consoante o seguinte esquema:

Figura 2 – Aspectos teóricos para a pesquisa-formação proposta



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Assim, a pesquisa-formação conta com os dois grupos expostos no capítulo três e quatro para formação proposta (objetivo específico 'b'; além de outros especificados no Apêndice A), para identificar as ausências, contradições e tensões (objetivo específico 'a') e desvelar as identidades que emergirem antes, durante e após as formações e permeiam as práticas escolares (objetivo específico 'c').

5 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) COMO APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA-FORMAÇÃO⁶

Parte-se da preocupação em reconhecer o percurso da construção da Psicologia Educacional, mas também de efetivar uma vocação em provocar mudanças sociais, apontando possibilidades e desafios numa era da emancipação marcada pela multivocalidade e controvérsias paradigmáticas (Greenwood & Levin, 2006).

Nesse processo histórico, a pesquisa qualitativa vem encontrando dificuldades na reconstrução da relação entre as ciências sociais e a sociedade e, nesse ínterim, a pesquisa-ação figura como um das principais possibilidades de superação deste contexto, pois objetiva a resolução de problemas por meio de 'investigações democráticas' em que os/as pesquisadores/as e participantes atuam via processos colaborativos, ou seja, investigações co-produtivas que implicam a ação social por meio de trocas ou experiências situadas contextualmente, logo, defende-se que a pesquisa social esteja aberta a mudanças, a escuta de diferentes pontos de vistas e modos de elaboração, como também à complexidade de respostas.

Dentro das possibilidades de pesquisa-ação, voltou-se a atenção para a pesquisa-formação conforme o desenho de Roberto Sidnei Macedo (2009, 2010, 2012, 2018) considerando as proposições teórico-analíticas da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Vieira e Resende (2016) e Resende (2008), que por sua vez estão ancoradas na perspectiva inglesa de Norman Fairclough e nas teorias decoloniais. Esta aproximação pretende alcançar a elaboração de uma proposta teórico-

⁶ Esse capítulo é oriundo de duas produções publicadas no decorrer do mestrado, junto do prof. Marcelo e em parceria com meus amigos de turma: Leila Kalinny Gomes Souza e Airton Lucena Silva Nascimento. Segue as referências: a) Santos, Pedro Henrique Alves; Souza, Leila Kalinny Gomes & Ribeiro, Marcelo Silva de Souza (2023). A Análise do Discurso Crítica (ADC) como abordagem teórica-metodológica em etnopesquisas-formações. In Neubauer, V. S., Brutti, T. A. & Santos, D. T. G dos (Orgs.). Linguagens e hermenêutica na contemporaneidade (pp. 555 - 569). Editora ilustrações. ISBN: 978-65-85614-24-5; DOI:10.46550/978-65-85614-24-5; b) SANTOS, P.H.A.; NASCIMENTO, A.L.S. do; RIBEIRO, M.S. de S. Etnopesquisa-formação contrastiva: um rigor 'outro' para estudos decoloniais sobre identidades e direitos humanos. Revista Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 4-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/riedsa/article/view/711>. Acesso em: 13 fev. 2024.

metodológica transdisciplinar que sirva a (re)produção de saberes decoloniais acerca das identidades sociais e dos Direitos Humanos.

5.1 O COMPROMISSO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Antes da intrínseca divisão da Psicologia Escolar (ligada a prática/ação psicológica no ambiente escolar) e da Psicologia Educacional (que tem por finalidade “produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo”) considera-se que a origem da relação entre fenômeno psicológico, educação e pedagogia no Brasil está enraizada no período colonial, momento em que representava os anseios ‘metropolitanos’, ou seja, dos colonizadores, apesar das posições que defendiam a educação feminina (Antunes, 2008, p.470).

Nos anos finais do século XIX, com o fortalecimento do pensamento liberal e busca da ‘modernidade’, a educação assumiu o papel de formar a sociedade nestes moldes, enquanto isso, a psicologia foi alcançando autonomia como área de conhecimento através de referências do Norte Global (Estados Unidos e Europa). Percebeu-se ainda a interdependência da psicologia e educação, imbricadas pela pedagogia. Com a consolidação da psicologia já no século XX, a educação permaneceu na base do desenvolvimento e, destaque-se, nas bases para a formação de professores. Deste modo, tem-se a Psicologia Educacional como um “conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica” (Antunes, 2008, p.472).

As críticas para a Psicologia Educacional, historicamente, percorreram a noção de que, ao focar nas teorias e técnicas psicológicas, colocou-se em segundo plano o processo educativo como ‘totalidade multideterminada’ por elementos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos, econômicos etc., caracterizando um processo reducionista e acrítico. Portanto, considerando a educação como fator essencial a formação da democracia e cidadania, delineou-se o compromisso da Psicologia Educacional em democratizar a construção de saberes, principalmente por ser a educação historicamente limitada para as classes dominantes-privilegiadas (Antunes 2008).

Nesta missão, a Psicologia Educacional volta-se a “concretização de políticas públicas de educação radicalmente comprometidas com os interesses das classes populares (...) com investimento maciço na formação dos educadores” (Antunes, 2008, p.474), fundamentada nos fatores determinantes negligenciados até então e

implicada numa relação indissolúvel entre teoria-prática pedagógica. Para tanto, Mitsuko Antunes (2008) defendeu um amplo diálogo acerca de perspectivas-outras que permitam o avanço das práticas que auxiliem nesses interesses, estes que implicam na efetividade dos Direitos Humanos.

5.2 POR UM RIGOR OUTRO: A PESQUISA-FORMAÇÃO

Esta seção partiu da preocupação acerca do rigor da pesquisa qualitativa envolvendo a pesquisa-formação de Roberto Sidnei Macedo. E, antes de apresentar essa proposição teórico-metodológica, saliente-se que ela se ancora em um rigor para um tipo de investigação que Galeffi (2009) chama de pesquisa qualitativa-qualificada-desejante-decidida, preocupada com o conhecimento humano numa perspectiva gerativa e situada em sua natureza histórica e existencial, considerando a complexidade da realidade e as estruturas formadas e formantes.

Tem-se, portanto, a reconstrução de saberes assentados numa totalidade-vivente, constituindo a relação do corpo com a mente, com o interior e o exterior, o objetivo e o subjetivo etc. Para tanto, o rigor da pesquisa qualitativa assenta-se na “atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade”, situando as possibilidades, condições e limites da pesquisa qualitativa numa postura fenomenológica à serviço da transformação humana qualificada (Galeffi, 2009, p.15). Deste modo, intenta-se “esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade” por meio do advento da liberdade da racionalidade onto-teo-lógica, de uma ciência aberta e radical (Galeffi, 2009, p.17).

Partindo da fenomenologia como um “um caminho de investigação radical do que inere ao ser humano perceber, compreender e saber de si, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo” (Galeffi, 2009, p.43), o rigor da pesquisa qualitativa proposto por Galeffi (2009, p.25) busca uma “elaboração crítica que satisfaça a requisição de uma ciência articuladora da totalidade vivente”. E, acrescentou o autor, pensar a pesquisa qualitativa como formada por diversas dimensões, podendo expressá-las de maneira simples e intuitiva possibilita uma maior aceitação e postulação (Galeffi, 2009).

Para Galeffi (2009, p.27-29), a pesquisa qualitativa pode “superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito” por meio de uma perspectiva transdisciplinar que se forma pela co-existência de diferentes

‘níveis’ de realidade que considera o sujeito “incluso em uma totalidade composta por pelo menos três níveis de realidade distintos e complementares: o atômico, o biológico e o psíquico”. Portanto, a pesquisa qualitativa-qualificada necessita de pesquisadores/as qualificados/as para “tornar-se válida e reconhecida em sua utilidade individual, social e ecológica”, por isto, de nada adianta “produzir pesquisa qualitativa sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu meio de atuação” (Galeffi, 2009, p.37).

Deste modo, os/as etnopesquisadores/as crítico/as “constroem epistemologias críticas através dos seus modos relacionais de compreender a experiência humana” (Macedo, 2009, p.114), e, para estes, “a interpretação, a compreensão e a intervenção são (...) âmbitos da complexidade, a serem trabalhos pelos pesquisadores qualitativos engajados, implicados” (Macedo, 2009, p.115, grifos do autor). E conclui Macedo (2009, p.116-117):

numa hermenêutica intercrítica e implicada, os autores da pesquisa possuem a responsabilidade de produzir conhecimento e transformação social numa espiral fixa, onde ação e reflexão se imbricam em movimentos partilhados, recursivos, muitas vezes imprevisíveis, orientados por uma ética da responsabilidade, da autonomia e da radicalidade democráticas na maneira de implicar conhecimento e responsabilidade humana e social.

Para Macedo (2010, p.10, grifos do autor), a etnopesquisa é “um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropossocial e educacional” que considera a realidade social como “uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las; daí o interesse pelas especificidades qualitativas da vida humana” (p.11-12).

Os/as etnopesquisadores/as críticos/as, a partir de uma pedagogia crítica, reaprendem caminhos e, assim, despertam para observar o mundo ao redor, deste modo, “começam a ver as escolas como criações humanas com sentidos, limites e possibilidade, e não se satisfazem em perceber os indicativos do fenômeno; querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer ciência com consciência crítica” (Macedo, 2010, p.45). Deste modo, “educadores-ethnopesquisadores críticos começam a descobrir estruturas profundas, ordens tácitas que tornam o real relacional, em que eventos sabidos, mas não conhecidos, conectam-se numa totalidade complexa” (Macedo, 2010, p.46).

Ancorando-se na etnometodologia de Garkinkel, “as práticas sociais devem ser olhadas localmente, isto é, jamais de forma descontextualizada (...) é necessário que as conheçamos de dentro” (Macedo, 2010, p.73). E, uma das primeiras tarefas consiste em “clarificar o conteúdo de sua linguagem dissertativa e explicitar a teoria que dá feição e dinamiza seus instrumentos e os chamados dados de sua pesquisa, fazendo uma espécie de desnudação das inspirações que orientam suas ações de pesquisador” (Macedo, 2010, p.81).

Em seguida, é importante salientar a necessidade “do acesso à singularidade do meio educacional e de seus atores, assim como do acesso à cotidianidade natural das situações em que se dá a prática pedagógica” por meio de uma confiança recíproca (Macedo, 2010, p.88). E, para isto, é “necessário construir vínculos com pessoas capazes de mediar encontros, viabilizar o acesso e trabalhar os possíveis choques culturais que poderão existir nos primeiros contatos” (Macedo, 2010, p.88).

No processo de geração dos dados, o/a pesquisador/a deve retratar a ‘realidade’ de forma densa e profunda, dinâmica esta articulada a pertinência do detalhe nos estudos fenomenográficos, que implica na descrição de singularidades, identificando-as e referencializando-as. Para Macedo (2018), o caráter contrastivo se dá pela preocupação em observar relações contrastantes em estudos multicasos em um movimento relacional, sem compará-las, enquanto o caráter multirreferencial dos etnométodos nas ciências antropossociais se dá pela articulação da sociologia, da psicologia, da história, da geografia, da antropologia, da economia etc. à ação do/a pesquisador/a.

A observação participante assume o sentido de pesquisa participante e, por não partir de uma prévia ‘neutralidade’, “o envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da OP” (Macedo, 2010, p.97). Deste modo, o conhecimento é formado a partir da integração do/a pesquisador/a no cotidiano dos/as participantes e “a OP cultiva algumas pretensões de política científica: cultivar o desejo originado da urgência de se ter uma ciência antropossocial, conectada e crítica, que seja tanto humilde quanto realista” (Macedo, 2010, p.97).

A entrevista também é um recurso muito importante para a etnopesquisa, pois a linguagem “revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso” (Macedo, 2010,

p.103-104) e “os discursos sustentam, orientam e justificam a prática” educacional (p.104). Nesse ínterim, a entrevista etnográfica aberta ou semiestruturada em que o/a pesquisador/a apenas elabora uma estratégia para conduzir a técnica de produção de dados numa escuta sensível também pode ser chamada de entrevista em profundidade e pode ser distinguida em três propósitos: a) busca obter narrativas de vida ou autobiografias; b) busca acessar acontecimentos, atividades e percepções que não podem ser diretamente observadas; e c) busca ouvir grupos focais com propósitos compartilhados e específicos, mesmo que conflitantes (Macedo, 2010). Além dessas técnicas, também podem ser utilizadas análises documentais, análises de projeções, de imagens e análises de conteúdo, por exemplo.

Considerando essas premissas, Macedo (2010, p.156, grifos do autor) propôs uma ‘outra trilha formativa’ por meio da pesquisa-ação no campo formativo com um lembrete: “*educar é uma forma de cuidado esperançoso*, em que rigor, compreensão e co-construção não se excluem”. E, com o propósito de “possibilitar ao professor pensar e modificar sua prática pela pesquisa” (p.160), surgiu a noção de etnopesquisa-formação.

A etnopesquisa-formação proposta por Macedo (2009, p.117) é um tipo de “etnopesquisa-ação” educacional interessada em construir conhecimento via processos formativos ou fazer pesquisa tendo a formação como um processo/dispositivo heurístico, ética e político”. No desenvolvimento desta, é necessário um constante processo de discussão coletiva, por métodos ativos como discussões em grupos ou entrevistas em profundidade e, caso se utilizem formulários, estes devem ser abertos (Macedo, 2010).

No que tange a validade dos dados, “é a discussão coletiva que os legitimará, é o aval comunitário vindo dos participantes observadores que os autorizará como autenticidade científica para aquela realidade a ser conhecida e transformada” (Macedo, 2010, p.161).

5.3 OS MODOS DE COMPREENSÃO DA REALIDADE A PARTIR DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

A Análise de Discurso Crítica (ADC), situada na articulação entre Linguística e Ciência Social Crítica (CSC), na perspectiva inglesa de Norman Fairclough (2001), que se ancora no paradigma do Realismo Crítico proposto por Roy Bhaskar,

possibilita o mapeamento de conexões entre as relações de poder e os elementos discursivos utilizados cotidianamente por pessoas e/ou grupos sociais, partindo do conceito de discurso enquanto uma forma de prática social, ou seja, um modo de ação sobre o mundo e a sociedade (Resende; Vieira, 2016).

Quanto ao paradigma do Realismo Crítico (RC), na psicologia social, especificamente nos estudos sobre cognição social, reconheceu-se na terceira edição do livro de “Psicologia Social: Temas e Teorias” que:

O mundo existe por si mesmo, é composto por entes concretos, que se organizam sob a forma de sistemas e estes se encontram em constante transformação. A realidade pode ser conhecida, mas apenas de forma parcial, imperfeita e de modo gradual. As operações do conhecimento estão sujeitas a erros, embora estes possam ser corrigidos. A cooperação, e algumas vezes a competição, entre as diversas abordagens teóricas pode ser considerada um fator decisivo para o desenvolvimento de qualquer campo de conhecimento. Acentuamos a importância do reconhecimento da noção de interconexões, ao lado do reconhecimento da filosofia do realismo crítico, como um caminho possível para fazer frente a este desafio. (Pereira; Dantas, 2023, p.168)

Quanto as abordagens de análises críticas de discurso, Spink (2004, p.8) já defendia que coexiste uma “diversidade de formas de coletar informações para dar subsídios à compreensão dos processos de produção de sentido a partir das práticas discursivas”. Nesse sentido, Pardo Abril (2007, p.32) enfatizou que a ‘chegada’ dos estudos críticos discursivos à América Latina “constitui uma de suas principais razões de crescimento e expansão, pois se desenvolveram múltiplas aplicações dos princípios teóricos na análise de situações e problemáticas concretas”.

Portanto, a análise de discurso crítica constitui um campo heterogêneo, instável e aberto, possibilitando a combinação de abordagens diversas e interdisciplinares com um “corte sociológico” que permite a criticidade. Além disso, por seu caráter posicionado, a ADC não simula uma “imparcialidade científica” e, enquanto instrumento teórico-metodológico para a crítica social, os contextos teóricos e categorias linguísticas emergem dos objetivos da análise, da produção dos dados e dos dados propriamente ditos (Resende, 2008).

Assim, a abordagem de Fairclough (2001) que a denomina como Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), pressupõe três dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social. Ou seja, a análise divide-se em três etapas:

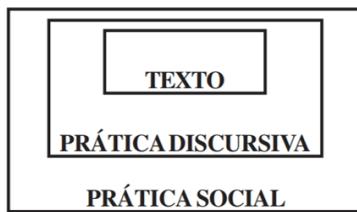


Figura 3 – Concepção tridimensional do discurso
em Norman Fairclough (2001, p.101)

A primeira dimensão, o texto, enquanto evento discursivo ligado as práticas sociais e unidade mínima de análise em pesquisas discursivas:

traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que fez parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular, com mais ou menos recursos.

(...)

Essa compreensão funcionalista, que concebe o discurso como modo de interagir e se relacionar, de representar e de identificar(-se) em práticas sociais, oferece meios para investigar traços dessas ações materializadas em textos – material empírico pelo qual se pode investigar níveis mais profundos da realidade (Vieira; Resende, 2016, p.24)

Conforme Resende (2008, p.42), a análise das práticas sociais “permite conectar a análise das estruturas sociais à análise da (inter)ação, o que busca superar a já amplamente discutida divisão entre teorias da estrutura e teorias da ação”. E essas práticas podem se articular em redes “relativamente estáveis” que configuram sistemas abertos à mudança social (Resende, 2008; Fairclough, 2001).

Essa abertura (diga-se, parcial ou relativa) se dá pelo fato de que é possível desarticular elementos discursivos e extradiscursivos que formam contextos hegemônicos e, desse modo, os atores sociais (individuais ou coletivos), apesar de possuírem esta liberdade “relativa” – pois dependem de recursos materiais e simbólicos para sustentar a ação social criativa – podem transformar ou reproduzir as práticas sociais. Nesse ínterim, os contextos hegemônicos dependem do papel do discurso para naturalizar representações particulares e sustentar as articulações baseadas no poder (Resende, 2008; Thompson, 2011).

A ADC, a partir da versão ontológica baseada no Realismo Crítico, considera a estratificação da realidade social por meio de três estratos⁷: a) o potencial: que se refere as estruturas internas, mecanismos e poderes causais dos elementos sociais,

⁷ Originalmente, na proposta do Realismo Crítico de Roy Bhaskar, os três estratos da realidade social são denominados, respectivamente, de *real*, *actual* e *empírico*. Contudo, esta proposta adotou a terminologia adotada por Resende (2008) e Vieira e Resende (2016).

que por serem 'potenciais', podem ser ativadas na ação social ou não; b) o realizado: que é apreendido quando esses poderes são ativados, ou seja, equivale ao que acontece quando emergem na ação social; e c) o empírico: no plano das experiências, se trata das observações feitas partindo da análise dos efeitos das estruturas, potencialidades e realizações (Resende, 2008).

Desta forma, "distinguir entre potencial e realizado significa reivindicar um *status de realidade* para as estruturas sociais – que embora não sejam diretamente observáveis podem ser conhecidas por seus efeitos em eventos" (Resende, 2008, p.46). Resende (2008, p.47) formou o seguinte desenho dos estratos da realidade conforme o Realismo Crítico:

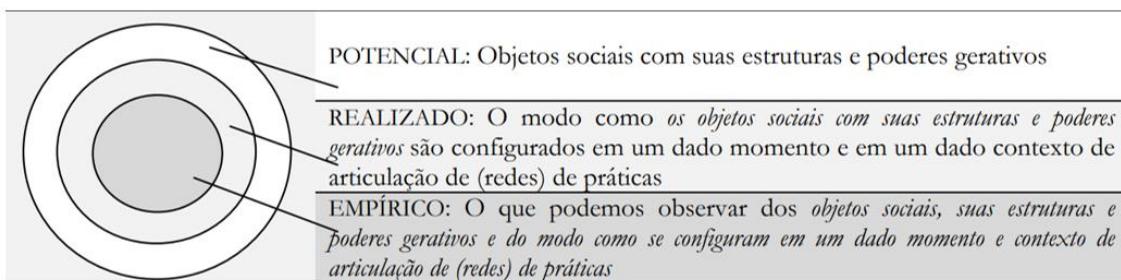


Figura 4 – Os três estratos da realidade segundo o Realismo Crítico (Resende, 2008, p.47)

Deste modo, pode-se afirmar também que a estratificação como característica ontológica da realidade social "significa que nem tudo o que poderia acontecer em função das estruturas internas dos objetos sociais (...) acontece de fato, pois há contingências contextuais que podem bloquear mecanismos" (Resende, 2008, p.47), por exemplo, a função das instituições de ensino em relação as práticas pedagógicas da educação como prática da liberdade podem ser bloqueadas e, caso possíveis em termos de recursos materiais e simbólicos, podem emergir e passar do estrato "potencial" para o estrato "realizado".

E os textos, além de unidade mínima de análise e dimensão do discurso, "como elementos de eventos sociais têm efeitos causais – ou seja, acarretam mudanças (...) em nosso conhecimento (aprendemos coisas por meio deles), em nossas crenças, atitudes, valores e assim por diante" (Fairclough, 2003, p.8). Já as práticas discursivas se constituem por diferentes representações de práticas e eventos que "podem acarretar diferentes modos de legitimação de ações e identificação de atores sociais" (Resende, 2008, p.49). Nesse sentido, outros aspectos discursivos em práticas sociais específicas podem ativar ou bloquear poderes causais:

Entre eles, está a seleção de determinados discursos para a interpretação de eventos, que pode implicar a legitimação de ações particulares; configurar modos de conduta, como procedimentos organizacionais específicos; resultar na inculcação desses discursos na construção de identidades; influenciar a construção de estratégias de ação. (Resende, 2008, p.49)

A ativação ou bloqueio de possibilidades são, a partir do Realismo Crítico, contingenciais e contextualizadas, pois, a vida social nesta perspectiva é um sistema aberto que articula “várias dimensões – física, química, biológica, psicológica, econômica, social, semiótica –, que tem suas próprias estruturas distintivas, seus mecanismos particulares e poder gerativo” (Resende, 2008, p.50). À título de exemplo:

para aprender uma língua, uma pessoa precisa ser dotada de certas capacidades cognitivas (estrato psicológico); para falar essa língua, precisa, além dos conhecimentos relativos à língua e a sua utilização (estrato semiótico), ser adotada de cordas vocais (estrato biológico) e contar com um meio de propagação do som (estrato físico); se e quando esses poderes são ativados depende de contingências contextuais, assim como dependem também dessas contingências aos efeitos da utilização dessas capacidades – por exemplo, a proficiência em uma língua de prestígio pode legitimar a participação em práticas sociais específicas (estrato social) ou mesmo um aumento salarial (estrato econômico).

(...) problemas escolares de aprendizagem podem ser emergentes de problemas biológicos (e sociais) de subnutrição, e também relação desse com outros problemas sociais, por exemplo, o trabalho infantil (Resende, 2008, p.50)

Nesta perspectiva, as pessoas nas interações desempenham uma dupla função: não apenas reproduzem, mas também criam condições para a (re)produção das estruturas sociais e, saliente-se, além destas determinarem as ações sociais, também podem constituir resultados da atividade social. Portanto, as estruturas sociais são condições e produtos, perspectiva essa essencial à possibilidade de mudança social (Resende, 2008).

E, seguindo o RC proposto por Roy Bhaskar, a relação entre estrutura e ação não é dialética (pois não constituem dois momentos de um único processo) e sim transformacional, visto que as estruturas são sempre prévias à ação, ou seja, a “sociedade é sempre prévia aos indivíduos, que nunca a criam, apenas a reproduzem ou transformam” (Resende, 2008, p.51). Acepção esta que configura o caráter recursivo da vida social: “agentes reproduzem e transformam as estruturas que utilizam (e que os constrangem) em suas atividades” (Resende, 2008, p.52). A seguinte figura ilustra o modelo transformacional:

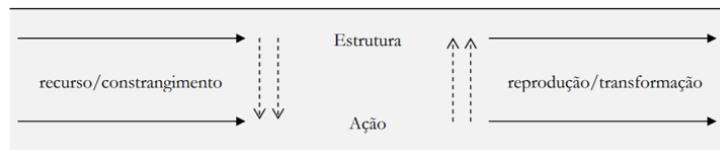


Figura 5 – Modelo Transformacional da Atividade Social (Resende, 2008, p.52)

Portanto, a concepção crítico-realista da relação entre estrutura e ação “enfatiza que as estruturas sociais são condição necessária e pré-existente à agência intencional, mas também que elas existem apenas em virtude da agência” (Resende, 2008, p.52). São propostos ainda entidades intermediárias entre a estrutura e a ação: as práticas e posições sociais. Essas duas entidades intermediárias formam o sistema posição-prática proposto por Bhaskar (1998):

um sistema de conceitos designando o ponto de contato entre a agência humana e as estruturas sociais (...) Está claro que o sistema de mediação que precisamos é aquele das posições (lugares, funções, regras, tarefas, deveres, direitos etc.) ocupadas (preenchidas, assumidas, desempenhas etc.) por indivíduos, e aquele das práticas em que, em virtude de ocuparem essas posições se engajam. Chamarei esse sistema de sistema posição-prática (Bhaskar, 1998, p.221).

Para a ADC, as práticas sociais articulam quatro elementos dialéticos: discurso, relações sociais, fenômeno mental (crenças, valores, desejos, ideologias) e atividade material. Desta forma, os “componentes ontológicos do mundo social, nessa perspectiva, são: estruturas e ações sociais, práticas, posições e relações sociais, eventos, identidades, ideologias, discursos, textos” (Resende, 2008, p.56).

As práticas sociais, enquanto (redes de) ordens do discurso, também se configuram como o ponto intermediário entre estruturas (entidades ‘potenciais’ que correspondem aos sistemas linguísticos) e eventos (entidades ‘realizadas’ que correspondem aos ‘textos’ produzidos nas interações) (Resende, 2008). Deste modo,

a relação entre o potencial presente nas estruturas sociais e a concretização de eventos é mediada pelas práticas sociais, entidades organizacionais intermediárias no sentido de que organizam esse potencial em relação a campos específicos da atividade social, também em relação entre o potencial dos sistemas linguísticos e os textos produzidos em eventos discursivos é mediada pelas ordens do discurso, que se referem a permanências relativas de aspectos discursivos em práticas sociais específicas (Resende, 2008, p.57-58)

O aspecto discursivo das práticas sociais (ou momentos da prática discursiva) é formado pela combinação particular de gêneros (modos relativamente estáveis de interagir), discursividades (modos relativamente estáveis de representar aspectos do

mundo) e estilos (modos relativamente estáveis de identificar atores sociais), também compreendidos como funções sociais da linguagem (Resende, 2008).

Analistas de discurso críticos/as prezam por “análises textualmente orientadas capazes de mapear escolhas linguísticas em contextos sociais amplos, a fim de desenvolver uma compreensão acurada do funcionamento social da linguagem” (Resende, 2008, p.72). Assim,

é gerado conhecimento acerca da interiorização de discursos na construção de identidades e na constituição de relações sociais, acerca da utilização de estruturas linguísticas com propósitos políticos, acerca da distribuição desigual do acesso a elementos discursivos, acerca da relação entre os momentos discursivos e não discursivos de práticas sociais específicas. (RESENDE, 2008, p.73)

Portanto, a ADC possibilita “o desvelamento da universalização de discursos particulares e da vinculação de textos particulares a ideologias, entendidas como construções simbólicas a serviço da manutenção de estruturas de dominação” (Resende, 2008, p.73). Assim, em termos metodológicos, ancorando-se em Dezin e Lincoln (2006), a ADC filia-se a pesquisa qualitativa ou interpretativa por interessar-se em transformar aspectos do mundo em representações e, desta forma, entendê-los, descrevê-los e interpretá-los.

Para tanto, esses autores defendem a necessidade de tomar decisões de cunho ontológico, epistemológico e metodológico, pois o/a pesquisador/a “aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)” (Denzin; Lincoln, 2006, p.32-33). Portanto, partindo-se de uma perspectiva ontológica crítico-realista, tem-se o método da Análise de Discurso Crítica (ADC) apoiando-se numa “teoria social crítica, preocupada com questões relacionadas a poder e justiça” (Vieira; Resende, 2016, p.77). E, defenderam as autoras:

À ADC também interessa o papel do discurso na mudança social, os modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios. Esse foco de atenção insere a ADC em um paradigma interpretativo crítico, pelo qual intenta oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração/ manutenção/ superação de problemas sociais. (Vieira; Resende, 2016, p.77)

Nesse contexto, apreende-se que a compreensão do mundo social “é mediada por nossos conhecimentos e teorias do mundo social” (Resende, 2008, p.81), portanto, não se defende uma análise ‘objetiva’ sem a dimensão ‘subjetiva’ do/a pesquisador/a. Por isto, a ADC tem adotado uma abordagem etnográfica e:

Entendo que em pesquisa de campo de natureza etnográfica a maior parte dos dados não é simplesmente coletada – como se já estivesse disponível independente do trabalho do/a pesquisador/a -, e sim gerada para fins específicos da pesquisa. Ir a campo e realizar interações específicas especificamente organizadas para a pesquisa não é coletar algo que já esteja disponível na vida social, pois o que fazemos é criar situações, gerar espaços de interlocução e, muitas vezes, criar métodos para isso. (Resende, 2008, p.82)

A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, possui um caráter recursivo e flexível por possibilitar a revisão dos métodos para a geração e análise de dados durante o transcorrer da pesquisa. Pesquisas etnográfico-discursivas possibilitam a identificação de representações discursivas (consoante o foco da ADC em representações – alusão aos momentos da prática discursiva) e para “lograrem críticas explanatórias, é indispensável um conhecimento contextual capaz de possibilitar o estabelecimento das relações entre representações discursivas e práticas sociais” (Resende, 2008, p.96). Deste modo, é necessário complementar os dados etnográficos gerados/coletados com estratégias observacionais (Resende, 2008).

Em pesquisas de caráter etnográfico-discursivo, “quando se inicia o processo de produção do *corpus* (construção do objeto), já se inicia a formulação de conceitos com base nas teorias que nos servem de suporte (construção do conceito do objeto)” (Resende, 2008, p.98). Após concluída essa produção do *corpus* e dos conceitos, realistas críticos passam à crítica explanatória: “o potencial explanatório de pesquisas tem por base a análise de significados e dos modos como tais significados são produzidos” (Resende, 2008, p.98). Somado ao caráter etnográfico-recursivo-flexível-qualitativo, tem-se ainda que a pesquisa em caráter colaborativo depende de métodos interativos com temas de interesse dos participantes, incorporados a agenda do grupo social participante e, por fim, defende-se o compartilhamento dos resultados com estes (Resende, 2008). Deste modo, tem-se uma pesquisa socialmente engajada.

No que tange as questões epistemológicas a partir da estratificação da realidade proposta no Realismo Crítico, é necessário considerar:

- (i) o que se realiza em eventos e o que podemos observar do mundo social não esgotam o que existe, uma vez que há poderes causais subjacentes às estruturas; (ii) isso não significa que não seja possível gerar conhecimento sobre aquilo que não podemos, diretamente, observar empiricamente, já que podemos, com base no conhecimento sobre as práticas, fazer abstrações sobre os poderes causais ativados/bloqueados em um dado evento; (iii) como a vida social é um sistema aberto, aquilo que não acontece não esgota o que poderia ter acontecido, pois pode haver poderes

causais latentes; (iv) toda explanação social é falível e passível de ser superada, pois as estruturas não transparentes à razão. (Resende, 2008, p.88)

Assim, a realidade social em relação a produção do conhecimento configura-se enquanto dimensão intransitiva e ontológica, logo independente, una e prévia à pesquisa/ciência enquanto dimensão transitiva. Um exemplo: “a mudança de uma teoria da Terra plana para uma teoria da Terra redonda (dimensão transitiva) não determinou nenhuma mudança no formato da Terra (dimensão intransitiva)” (Resende, 2008, p.89), na verdade, o que muda são os modos de compreensão da realidade que, apesar de afetar a organização do mundo social, são limitadas.

6 MÉTODO

A construção metodológica desta proposta considerou o ensejo do pesquisador-proponente em estudar o fenômeno psicossocial da Branquitude e o interesse dos/as co-pesquisadores/as em participar de processos formativos sobre Decolonialidade. Este processo resultou na escolha de uma pesquisa-formação com inspiração etnográfica (Longarezi & Silva, 2013; Macedo, 2018) conforme o paradigma pragmático interpretativo-crítico da pesquisa-ação (Savoie-Zajc, 2000), método este voltado à pesquisa e formação com professores/as de modo endógeno, por meio de negociações entre o pesquisador-proponente e os/as co-pesquisadores/as-participantes. Neste sentido, o papel do pesquisador-proponente e dos/as co-pesquisadores/as-participantes consiste no comprometimento com o processo de ação-observação-reflexão por meio, inclusive, da divisão de responsabilidades (Savoie-Zajc, 2000).

6.1 POPULAÇÃO, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E/OU EXCLUSÃO

Em relação aos participantes, foram selecionados oito professoras/es e três coordenadoras/es⁸ da rede estadual de ensino médio no município de Juazeiro/BA, sendo respectivamente do grupo Humanidades, visto que eles/elas trabalham em conjunto no desenvolvimento de aulas, projetos e possuem o mesmo dia e horário de aulas-atividade, momento em que foi possibilitada a realização das formações e diálogos. Não foram adotados critérios de exclusão.

Em relação às categorias raciais, apesar do foco do pesquisador-proponente ser o processo psicossocial da Branquitude (observado em pessoas da categoria racial branca), não houve exclusão de integrantes de grupos raciais não-brancos das formações através da compreensão que o racismo ocorre na sociedade de maneira relacional e as formações proporcionaram a produção de saberes utilizáveis nas práticas de ensino-aprendizagem, logo, sendo útil para ambas as categorias raciais.

⁸ Após engatar o diálogo e a convivência com os participantes da pesquisa, necessárias ao processo de produção e coleta de dados nesta perspectiva, o pesquisador-proponente que visualizava 3 (três) professores potencialmente brancos deparou-se com autodeclarações de identidade racial “parda” após o preenchimento de um questionário sociodemográfico, o que motivou a inclusão do trio de coordenadores que embarcaram voluntariamente nas formações, destes sendo duas pessoas autodeclaradas brancas. Contudo, o processo de escolha e seleção está descrito de forma mais detalhada no tópico 7.1.

Os detalhes interseccionais das/os professoras/es e coordenadoras/es foram descritos de modo preliminar às análises e resultados.

6.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

Para a geração e coleta de dados estudo foram realizados: a) uma formação intitulada “Letramento Decolonial” com a gravação dos comentários e intervenções do grupo; b) registros em diário de campo pelo pesquisador-proponente, consoante o instrumento da observação participante aplicado a participação no cotidiano escolar e em culminâncias de projetos que dialoguem com os objetivos de estudo.

Esses processos formativos foram calcados em pedagogias decoloniais de desvelamento dos processos coloniais para possibilitar a (re)formulação das interações sociais, políticas educacionais e práticas pedagógicas buscando a superação das práticas educativas que levem a docilização dos corpos, naturalização de violências epistêmicas, psicológicas e físicas e o ocultamento dos processos psicossociais da branquitude. Foram utilizados artefatos-formativos como textos, músicas, notícias, reportagens, etc. relacionados aos processos coloniais e, de modo relacional, o fenômeno psicossocial da branquitude.

Desse modo, a formação foi delineada em 4 momentos de 1h30 cada (no máximo) já que foram realizadas nas aulas-atividades, seguindo a seguinte organização: a) a primeira para explicar o que é colonialismo e colonialidade; b) em seguida, interligar as notícias estaduais de violências contra não-brancos com a noção de inefetividade dos direitos humanos com bases nos processos coloniais; c) mostrar o outro lado da “moeda” sendo, respectivamente, o poder e o privilégio branco perpetrado desde o colonialismo até os dias atuais; d) pensar modos de transformar essa realidade através da docência e da educação. A descrição de cada momento da formação encontra-se pormenorizada no Apêndice A com as respectivas referências e artefatos.

Assim, o aspecto investigativo da pesquisa-formação contou com 2 (duas) unidades de análise: a) as falas e diálogos gravados durante as formações; e b) as notas de campo por meio da observação participante. Apresenta-se a seguir, para melhor compreensão, o ciclo da pesquisa por meio de uma tabela-síntese dos passos necessários no procedimento de geração e coleta de dados:

Tabela 3 - Síntese dos objetivos específicos e instrumentos que serão utilizados

Objetivos específicos	Instrumentos
Identificar ausências, contradições e tensões entre as diretrizes curriculares, o projeto político pedagógico (PPP) e o cotidiano de uma escola de ensino médio da rede pública;	<p>a) Coleta de componentes e diretrizes curriculares nacionais, estaduais, municipais e do projeto político pedagógico da escola em que será realizada as formações;</p> <p>b) Observação participante a partir de diários de campo do pesquisador-proponente;</p>
Promover a formação em Letramento Decolonial, trabalhando de forma relacional os processos psicossociais da Branquitude e o diálogo sobre Direitos Humanos Interculturais;	<p>c) 04 (quatro) formações (Apêndice A) com duração máxima de 1h30min cada com o pesquisador-proponente e os/as co-pesquisadores/as participantes, sendo utilizados artefatos formativos como músicas, imagens, reportagens, notícias, legislações e produções acadêmicas.</p>
Desvelar as identidades que permeiam as práticas escolares e as possíveis transformações ocorridas após os processos formativos;	<p>d) Observação participante a partir de diários de campo do pesquisador-proponente.</p>

6.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

A pesquisa-formação contou com as ferramentas teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Vieira e Resende (2016), articulando-as através da epistemologia de inspiração generativa, prezando pela perspectiva da inventividade irrestrita-transgressora e por uma ética da qualidade pautada em um rigor fecundo-intercrítico-intercompreensivo, aprofundando as análises por meio das tensões que as permeiam e constituem (Macedo, 2009; Galeffi, 2009).

Após a geração e coleta, ocorreu o procedimento de análise dos dados. Através do caráter recursivo e flexível da pesquisa-formação e da ADC, as categorias analíticas foram redefinidas durante/após a geração dos dados. De antemão, delineou-se a categoria “representação de atores sociais”, contudo, posteriormente, ao deparar-se sobre os dados e diálogos transcritos, foram adicionadas as categorias “interdiscursividade”, “intertextualidade” e os aspectos interacionais, representacionais e identificacionais.

Em seguida, através da técnica contrastiva e da pertinência do detalhe e densa descrição, foram identificadas singularidades no diário de campo e nas transcrições dos diálogos ocorridos nas formações. Com a descrição, passou-se a interpretação e compreensão por meio de aportes multirreferenciais (Macedo, 2018). Por fim, as compreensões geradas foram triangularizadas para contrastar os

sentidos e significados trans-singulares como um mosaico, momento em que o pesquisador-proponente pode produzir as conclusões e heurísticas possíveis.

6.4 RELAÇÃO ENTRE VERSÕES ONTOLOGICAS, MODELOS EPISTEMOLÓGICOS E DECISÕES METODOLÓGICAS

Por meio da multirreferencialidade e o objetivo de compreender compreensões, contrastando sentidos e significados trans-singulares em uma espécie de mosaico, com-versando intercriticamente e produzindo as conclusões e heurísticas possíveis, foram relacionadas as reflexões de cunho ontológico, epistemológico e metodológico que comporaram o desenho da pesquisa através da figura 1.

Figura 6 - Versões ontológicas, modelos epistemológicos e decisões metodológicas

Versões ontológicas	Modelos epistemológicos	Decisões metodológicas
	<p>Epistemologia socioexperiencial e construcionista vinculada a uma fenomenologia social constitutiva (Macedo, 2018)</p> <p>Ideia de rigores outros (Macedo, Pimentel & Galeffi, 2009) e de epistemologias implicadas (Macedo, 2012)</p> <p>Aspecto paradoxal da identidade (Ribeiro, 2021)</p> <p>Identidade e potencialidade (Ciampa, 1987)</p>	<p>Etnopesquisa-formação contrastiva (Macedo, 2009; 2010; 2018)</p> <p>Diários de campo</p> <p>Inspiração etnográfica (Longarezi & Silva, 2013; Macedo, 2018)</p> <p>Entrevistas individuais</p>
<p>Realismo Crítico (Bhaskar, 1998; Sayer, 2000)</p>	<p>Função identificacional do discurso (Fairclough, 2001; Vieira & Resende, 2016)</p> <p>Conceito de posições e posicionamentos (Davies & Harré, 1990)</p>	<p>Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2001; Vieira & Resende, 2016)</p>

Fonte: Adaptado de Magalhães, Martins & Resende (2017).

Frisem-se as teorias decoloniais e o paradigma interpretativo-crítico da pesquisa-ação como recursos primordiais para interligar os dois grupos delineados na figura. Apesar da articulação de abordagens constituir uma possível discussão no

que tange ao rigor da pesquisa científica, tais dinâmicas foram apresentadas como necessidades que surgem a partir da experiência e a presente proposta de articulação faz-se de maneira prévia à geração/produção dos dados (Santos, Souza & Ribeiro, 2023).

Este desenho ontológico-epistemológico-metodológico configura-se desde as bases como aberto e disposto a se (re)definir e ser aprimorado por meio da experiência de outros/as pesquisadores/as. Nesta proposta, a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode encontrar obstáculos no que tange a Análise de Discurso já consolidada na Psicologia Discursiva em contexto latino-americano e o fato da filosofia do Realismo Crítico ser pouco trabalhada na Psicologia brasileira (Santos, Souza & Ribeiro, 2023).

6.5 ASPECTOS ÉTICOS

Adota-se como aporte ético e orientador dessa pesquisa as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012, aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde. Em respeito a dignidade humana e entre outros direitos dos participantes dessa pesquisa e para não causar mais danos decorrentes da temática aduzida, a relação pesquisador-participante foi construída de forma espontânea, sem nenhum tipo de hierarquia, conduzida por diálogos e o discurso oriundo destes é o material utilizado na pesquisa.

A participação foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, em respeito aos princípios éticos à defesa dos direitos humanos, o respeito pelos valores culturais, sociais, morais e religiosos, o compromisso pela não criação ou ampliação de danos, situações de risco ou de vulnerabilidade, em prol da construção da pesquisa científica democrática e produtora de novos saberes acessíveis a todos.

As Ciências Humanas e Sociais não possuem intervenção direta na integridade física do ser humano e, além disso, a pesquisa não produz danos psíquicos e morais para o/a participante. Os resultados não causaram danos materiais e imateriais, apenas tiveram caráter de desvelamento por meio de interpretações de sentidos em relação ao marco teórico escolhido, sem reproduzir qualquer preconceito, discriminação e estigmatização.

Os riscos aos participantes foram mínimos, pois havia apenas a possibilidade de algum desconforto ao fornecer informações no momento dos diálogos e trocas,

entretanto, foi informado o direito de ausentar-se da pesquisa-formação a qualquer momento. Previamente, convencionou-se com a direção e coordenação desta escola a possibilidade da realização da pesquisa ocorrer durante as aulas-atividades destes professores/as. Tal escolha se deu pelo fato das aulas-atividades constituírem o encontro semanal destes, sendo expostas às experiências do cotidiano e trabalho em conjunto.

No que tange o conteúdo das interações durante as formações, deve-se considerar que os/as co-pesquisadores já se conhecem e trabalham juntos, inclusive, em ações conjuntas por serem do grupo de Humanidades. O fato de se conhecerem não se tornou uma limitação do estudo em si, pelo contrário, tal dinâmica, na verdade, permitiu maior aprofundamento do diálogo entre eles, constituindo uma característica primordial para a abordagem adotada pelo pesquisador proponente. Na transcrição dos diálogos e menções no estudo, os participantes passaram por um processo de anonimização. As gravações e registros foram armazenados na plataforma Google Drive, com acesso exclusivo do pesquisador proponente e do orientador. Estes documentos ficarão armazenados pelo período de 5 (cinco) anos sob responsabilidade do pesquisador proponente.

7 AS ITINERÂNCIAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Para melhor descrever as itinerâncias da pesquisa-formação, preciso utilizar a escrita em primeira pessoa. Digo o porquê: as experiências e relações interpessoais moldaram a construção dessa pesquisa, seja no Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF), na escola em que a pesquisa-formação foi utilizada, na UnivASF ou no cotidiano. Não se trata de uma pesquisa neutra, escusa as subjetividades do pesquisador-proponente.

As seções abaixo foram divididas com base nos momentos pré, durante e pós-formações realizadas com o grupo docente. Saliento que as categorias analíticas da Análise de Discurso Crítica (ADC) foram utilizadas apenas sobre as transcrições das falas e intervenções dos professores/as durante as formações. Esse capítulo da dissertação se dedicou a expor os dados gerados e/ou coletados. Apenas em alguns momentos alterei a ordem das falas apenas para facilitar a exposição dos dados; contudo, na maioria, estão em sequência cronológica. Peço licenças para utilizar o negrito durante a marcação dos números das visitas e encontros, como também nos nomes fictícios dispostos nos fragmentos.

7.1 INTERAÇÕES ANTES DA FORMAÇÃO

Viver é partir, voltar e repartir
(Emicida *feat.* Gilberto Gil, 2020)

O verso acima integra a música apreciada na reunião de abertura do LEPPF em março de 2023. Meu período enquanto mestrando e pesquisador nesse estudo, se deu do modo descrito nesses versos: vivi, enquanto partia, voltava e repartia. De Cabrobó/PE para Petrolina/PE e, em seguida, para Juazeiro/BA: indo, voltando e repartindo.

Ao adentrar esse Programa de Pós-Graduação, no primeiro contato com meu orientador, recebi as seguintes orientações: a) utilizar as teorias decoloniais; e b) pensar os modos de viabilização da execução e delimitar quem seriam os participantes: professores/as ou estudantes? Confesso que o primeiro ponto foi como ser abraçado; não tinha utilizado as teorias decoloniais no pré-projeto da seleção por falta de tempo e espaço, mas já tinha contato com elas desde o terceiro período da graduação. Quanto a escolha das/os co-pesquisadores/as (ou mero participantes, na perspectiva tradicional da pesquisa), esta seria acordada com a escola que melhor aderisse ao projeto.

Antes, eu pretendia realizar a execução do projeto na minha cidade (Cabrobó/PE), mas com a sensação de instabilidade presenciada nessa cidade em relação à escolha/seleção das gestoras no início do Governo de Raquel Lyra em 2023, recorri a meu orientador para definirmos uma escola em Petrolina ou Juazeiro e contar com a presença dele em caso de dificuldades.

Em reunião com o Prof. Marcelo, no mês de abril de 2023, conversamos sobre a possibilidade de contar com a participação na pesquisa de brancos e não-brancos; escolhemos a escola para tentar viabilizar a execução do projeto; me foi sugerida a possibilidade de nomear a formação envolvendo os termos “Direitos Humanos” ou “Justiça Racial”.

Alguns dias depois, como sempre ocorre no início das disciplinas do mestrado e, respectivo, primeiro contato com o/a docente, precisei me apresentar e comentar um pouco sobre meu projeto de pesquisa no programa. De antemão, percebi algumas brincadeiras ao mencionar a branquitude enquanto objeto de estudo. Tais brincadeiras, apesar do aspecto de descontração em sala de aula, revelavam a percepção dos meus colegas de programa quanto ao meu interesse de estudo. Alguns colegas e até a docente da disciplina, visualizavam com estranheza um branco estudando racismo, apesar do meu expresso posicionamento acerca do enfrentamento ao privilégio branco. Ao fim dessa aula, expliquei a professora os propósitos da pesquisa e ela comentou que o termo “branquitude” passava uma “impressão errada”; uma colega, em seguida, respondeu: “Se fosse um negro, ninguém estranharia seu tema”.

Na semana seguinte, acompanhado do meu orientador, na **primeira visita (V1)** à escola sugerida por ele, dialogamos com a Coordenação Pedagógica e decidimos realizar o projeto com o grupo de professores/as de Ciências Humanas ou Humanidades, durante as aulas-atividades que ocorrem uma vez por semana para planejamento das respectivas aulas. Este primeiro contato foi bastante proveitoso, pois nos informaram a proximidade desse grupo de professores com os debates raciais e decoloniais. Devido ao encontro ter ocorrido próximo de um debate sobre ataques nas escolas, mencionei sobre a relação entre estas condutas criminosas e o discurso de supremacistas brancos.

Nesse momento, um dos integrantes da Coordenação Pedagógica mencionou que dialoga com a Michelle Prado, integrante do Grupo de Políticas Públicas para o Acesso à Informação da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Ela

publicou uma nota técnica intitulada ‘Extremismo violento em ambiente escolar’, pois entre março e abril de 2023 ocorreu um estouro de ataques nas escolas brasileiras.

Prado (2023) apontou a necessidade de que mães, pais, comunidade escolar e profissionais de saúde atuem em uma linha de frente para identificar sinais de radicalização de jovens e apontou 8 sinais (definidos a partir dos 22 ataques em ambientes escolares ocorridos no Brasil desde 2002), são eles:

- Crenças em teorias conspiratórias que sugerem **um declínio da população branca e/ ou de homens e que sugerem também como fator desse declínio, outros grupos como negros, mulheres, judeus, LGBTQIA+, imigrantes e grupos minoritários**. Exemplos: Teoria Conspiratória supremacista da Grande substituição/ Genocídio Branco; Teoria Conspiratória Eurábia; Teoria conspiratória QAnon;
- **Produção e/ou compartilhamento de conceitos associados ao racismo científico como realismo racial e “biodiversidade humana”;**
- Consumo e disseminação de conteúdos com violência extrema/atentados terroristas e tiroteios em massa (em subculturas online extremistas como tcctwt e gore);
- Isolamento social;
- Fixação em temas relacionados a armamentos e blitzkrieg alemães da Segunda Guerra;
- Discursos e disseminação de conteúdos nos quais existem teorias conspiratórias de que um grupo oculto (geralmente judeus) estão controlando toda a sociedade;
- **Crença de que a violência é a única solução para as suas demandas;**
- Ameaças verbais ou escritas de realização de ações violentas extremas. (Prado, 2023, p.5, grifos nossos)

Tais sinais, principalmente os grifados, são intrinsecamente interligados com os estudos críticos da branquitude. As teorias conspiratórias e extremistas sobre a ameaça a esse lugar de privilégio para a categoria racial branca, no contexto latinoamericano, nos faz relembrar a sucedida revolução haitiana, formada por um enorme coletivo de pessoas negras escravizadas que, popularmente mais numerosos, conseguiram expulsar os brancos do poder que o exploravam enquanto mão de obra escrava e declararam a independência nomeando o país como Haiti, antes São Domingos — colônia francesa. Assim, no século XIX, a elite branca nas *terrae brasiliis* temia que a massa populacional negra se revoltasse como ocorreu no Haiti, ameaçando o sistema político e econômico vigente (Azevedo, 1987).

Inclusive, a ciência foi a principal mola precursora do racismo no Brasil, sendo interessante mencionar as primeiras instituições de ensino superior (Direito e Medicina) em que ambas reproduziram esse racismo científico (exportado do Norte Global) em suas produções por muitos anos (Schwarcz, 1993). Logo, esses ataques nas escolas reverberam nos estudos sobre os discursos reproduzidos e no fenômeno da branquitude e, desse modo, tais conteúdos e percurso histórico

demandam um aprofundamento acerca das teorias (de)coloniais e também dos estudos críticos da branquitude (enquanto processo psicossocial).

No mês seguinte, retornei a escola para conhecer o grupo de professores/as. Após as apresentações pessoais, eles/as me informaram sobre a culminância de um projeto intitulado “Diversidade Cultural” que se dividia em três unidades. A primeira voltada para o tema “América Indígena”. Em seguida, “Movimentos sociais: negros, indígenas, mulheres”. E, por fim, “Cultura africana e afro-brasileira”. Em consenso, chegamos ao denominador comum de tomar a “Decolonialidade” como o tema da formação docente e a possibilidade de usar o tempo máximo de 1h30min das aulas-atividade. Assim, se deu a **segunda visita (V2)**.

Considerando a necessidade de criar laços com esse grupo de professores/as e com a escola, como também para viabilizar a abordagem etnográfica delineada anteriormente, decidi frequentar a escola semanalmente antes do início das formações. Cada ida, passei a denominar no diário de campo como “Visita nº X”. Como ocorre em nossas residências, ao receber uma visita, costumamos arrumar a casa, maquiar as falhas e marcas do cotidiano que compõem aquele lar. Portanto, decidi que o momento adequado para o início da formação seria quando eu não me sentisse um visitante, mas sim um integrante do grupo, daquela ‘família’. Até o início da formação, foram necessárias 12 (doze) visitas, considerando as duas já descritas acima.

Para a menção de fatos e falas dos/as co-pesquisadores/as que integraram este estudo, foram atribuídos nomes fictícios e, na leitura e análise, devem ser considerados os seguintes dados interseccionais coletados mediante aplicação de questionário sociodemográfico e as lacunas, em caso de ausência de resposta ao questionário, foram complementadas dentro do possível pelo pesquisador-proponente sinalizadas com asterisco:

Tabela 4 - Dados interseccionais (parte 1)

Cargo	Nomes fictícios	Sexo	Raça	Religião	Idade
Coordenação 1	Caio	Masculino	Branca	Evangélico*	Não respondeu
Coordenação 2	Raquel	Feminino	Não-branca	Não respondeu	Não respondeu
Coordenação 3	Júlia	Feminino	Branca*	Católica	43 anos
Docente 1	Lara	Feminino	Não-branca	Católica	40 anos
Docente 2	Gustavo	Masculino	Não-branca	Espiritismo	71 anos

Docente 3	Beatriz	Feminino	Não-branca	Evangélica*	Não respondeu
Docente 4	Eder	Masculino	Não-branca	Católica	63 anos
Docente 5	Janaína	Feminino	Não-branca	Católica	49 anos
Docente 6	Olga	Feminino	Não-branca	Não respondeu	Não respondeu
Docente 7	Ricardo	Masculino	Não-branca	Não respondeu	Não respondeu
Docente 8	Henrique	Masculino	Não-branca	Outra (Cristão)	54 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Tabela 5 - Dados interseccionais (parte 2)

Cargo	Nomes fictícios	Orientação sexual / Identidade de gênero	Formação	Origem familiar
Coordenação 1	Caio	Não respondeu	Mestre	Não respondeu
Coordenação 2	Raquel	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Coordenação 3	Júlia	Hétero	Especialista	Não respondeu
Docente 1	Lara	Hétero	Especialista	Família materna: portuguesa; Família paterna: negra e indígena
Docente 2	Gustavo	Hétero	Especialista	Portuguesa
Docente 3	Beatriz	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu
Docente 4	Eder	Hétero	Especialista	Pernambucana
Docente 5	Janaína	Hétero	Especialista	Não sabe
Docente 6	Olga	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Docente 7	Ricardo	Hétero	Mestre	Negra e indígena
Docente 8	Henrique	Hétero.	Especialista	Portuguesa e indígena

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No que tange à docência e o vínculo profissional/institucional, todos são estatutários e possuem carga horária semanal de 40 (quarenta) horas-aula. Além disso, atuam na educação há mais de 10 (dez) anos e possuem renda bruta superior a R\$ 4.650,00 (quatro mil, seiscentos e cinquenta reais). Ao serem perguntados em quantas escolas trabalham, 36,3% afirmaram trabalhar apenas na escola em que a pesquisa foi realizada, 27,2% declararam trabalhar em 2 (duas) escolas e 36,3% não responderam.

No questionário, também foram realizadas perguntas sobre a participação em alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação

etc.) sobre relações raciais e identidades ou direitos humanos, resultando nos seguintes dados: a) Relações raciais e identidades: Sim (18,2%), Não (36,4%) e Não respondeu (45,5%); b) Direitos Humanos: Sim (9,1%), Não (45,5%) e Não respondeu (45,5%).

Em seguida, sobre a Lei nº 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 54,5% afirmaram conhecer o conteúdo dela, 45,5 não respondeu. Quanto ao modo de desenvolvimento das atividades para atender a determinação da lei supracitada na escola, 36,3% afirmaram que elas são realizadas de maneira assistemática e/ou isolada, 9,1% afirmaram que são realizadas de maneira sistemática e/ou abrangentes, 54,5% não respondeu.

Na **terceira visita (V3)**, enquanto conversava com Janaína sobre o termo “branquitude”, o Gustavo virou para o Henrique e perguntou “Você é negritude ou branquitude?” em tom de brincadeira. Tal situação fática demonstrou a necessidade de explicitar a relação entre os dois termos, delineando as diferenças conceituais, como não sendo dois lados de uma mesma moeda. Em seguida, Caio começou um debate envolvendo questões de gênero e religião, também em tom de humor.

Lara perguntou sobre a culminância do projeto acontecer no final do ano e solicitou minha ajuda no que tange a produção de um curta-metragem com um grupo de estudantes. Caio, ao mencionar a necessidade de organização do calendário escolar, disse que as disciplinas Português e Matemática não poderiam ser negligenciadas por “motivos óbvios”. Ou seja, existe um escalonamento de prioridades em relação as disciplinas no calendário escolar.

Caio perguntou a Janaína se ela teria novidades sobre um estudante em específico e ela, preocupada, mencionou que ele esteve ausente por mais de 1 (um) mês e, no momento que retornou, estava todo “parametrado” e, acompanhado de um pai de santo, afirmou que ele teria passado pela iniciação no candomblé. A Janaína acrescentou que o estudante não possui pais presentes, residia anteriormente com a avó e que era “magrinho” e que, após a iniciação voltou “mais cheio”. Além disso, comentou com estranheza o fato dele ter ficado muito tempo em casa e, anteriormente, demonstrava ser “espevitado” no ambiente escolar.

Consoante o flagrante sentido de insegurança em desfavor do pai de santo, para que não se tornasse uma fala incriminatória, os professores ali presentes

começaram a comentar sobre violências sexuais ocorridas em ambientes de diferentes religiões e o risco para crianças e adolescentes.

Inclusive, passaram a discutir sobre o discurso do André Valadão veiculado no dia anterior, na qual teria veiculado em culto transmitido ao vivo nas redes sociais que se pudesse, "Deus mataria" e "começava tudo de novo" em relação à comunidade LGBTQIA+. Em seguida, afirmou aos fiéis que "agora estava com eles" e que deveriam "ir para cima". No mesmo culto, "o pastor também fala sobre casamento homoafetivo e chega a associá-lo à sexualização de crianças e ainda cita factóides, como que drag queens estariam em salas de aula ensinando sexualidade" (G1 Minas, 2023, s.p.).

Em seguida, auxiliando a Janaína na correção de uma atividade avaliativa, observei que o assunto era o período colonial brasileiro e que o rendimento dos estudantes nela não tinha sido satisfatório. A professora falou: "parece que os estudantes não estudaram para essa atividade". Notei ainda uma pergunta bastante interessante, esta finalizava a atividade com uma questão subjetiva: "O que significa dizer que as Câmaras Municipais, durante a colonização do Brasil, só poderiam ser ocupadas pelos homens bons?".

Curiosamente, um estudante respondeu afirmando: "Só poderiam ser ocupadas por homens brancos, ricos e héteros", transcendendo a resposta padrão que requisitava apenas a categoria racial e de classe.

Enquanto corrigíamos as atividades, um rapaz entrou na sala e mencionou a existência de queixas dos/as estudantes sobre a carência e ausência de acolhimento etc. Senti na face dos professores um desconforto com a acusação do rapaz. Assim, internamente, me questionei: Quem pensa na saúde mental do/a professor/a? Em seguida, após a saída do rapaz, perguntei se havia algum psicólogo/a no ambiente escolar e Janaína disse que não, enquanto Caio disse que sim, mas que "ele vem poucas vezes na escola".

Eder e Gustavo passaram a reclamar da Nova BNCC e da falta de tempo para o contemplar todo o currículo.

Após isso, Gustavo me contou uma experiência. Os/as estudantes fizeram uma surpresa e montaram no auditório uma Ágora Grega, cada um com funções previamente estabelecidas e iniciarem um debate, vestidos como gregos. Ele contou como tal experiência o emocionou e marcou sua vida como professor de Filosofia.

Minha **quarta visita (4V)** foi para participar da reunião com Lara e as quatro estudantes. A Lara me colocou numa sala com elas para discutir a construção de um curta-metragem sobre intolerância religiosa e saiu. Destaque para a confiança e autonomia dada para as estudantes discutirem em sua ausência sobre a proposta. Inclusive, a escola possui um “Espaço Pensar” para que estudantes possam organizar/planejar estudos e projetos, como também descansar da rotina de escola integral, que os impedem de ter mais tempo para atividades extracurriculares em domicílio.

Em diálogo com as estudantes, uma afirmou possuir origem judia e ficaria com a escrita do roteiro. Outra possui talento com desenho em recurso digital. Outra afirmou ter mais desenvoltura com a fala. Uma quarta disse “não ter talento nenhum”, que ficaria auxiliando as demais. Elas comentaram sobre a ausência de uma quinta estudante ausente que não colabora com o trabalho. Tais fatos e afirmações configuram a divisão de tarefas, logo, de papéis entre as estudantes de modo consciente e objetivo.

Sobre intolerância religiosa, discutimos a inexistência de desenhos infantis sobre religiões outras, em contraponto às histórias bíblicas na Record, por exemplo. Além disso, elas contaram que pensaram em fazer sobre a sacralização de animais, mas que desistiram devido a uma colega-de-sala-cristã que é mais extremista e as criticaram. Falei sobre a decisão do STF e a importância de discutir essa questão.

A estudante que desenha afirmou que não possuía os instrumentos necessários para um desenho digital de modo eficiente e que fazia uma “gambiarrinha” com uma caneta e desenhava no celular. Tal contexto demonstra a categoria de classe que macula as práticas educacionais em escolas públicas e no aspecto social dessa estudante, obstando o ato de desenhar pleno da estudante. Contudo, desenvolveu artifícios para dar conta do desejo de desenhar, ponto este que demonstra a utilização da criatividade, apesar da adversidade.

Na **quinta visita (V5)**, o professor Gustavo se queixou sobre a ausência de instruções para uma disciplina proposta no currículo. Tal ponto evidencia a falha dos currículos e diretrizes para o componente curricular.

Notei que a professora Beatriz estava utilizando uma camisa com mensagem cristã e tal posicionamento de alguma forma sempre tendia a aparecer em seus relatos pessoais.

Neste dia, estavam discutindo a escolha de livros didáticos. Os professores afirmaram que os livros estavam muito conteudistas para a quantidade de aulas, ou seja, pouco tempo para dar os conteúdos. Neste ponto, a Beatriz afirmou que só dava "1 aula por semana" num contexto de ensino integral e que os alunos não conseguem acompanhar, sendo difícil até mesmo para ela.

Na mesa dos livros, encontrei uma relação de alunos "atípicos", que possuem transtornos psicológicos ou de déficit de aprendizagem. Tal ponto demonstra a preocupação dos professores no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes, considerando suas condições psicológicas.

Alguns professores estavam preocupados com a progressão e aposentadoria. Ao analisarem um curso disponibilizado pelo Estado da Bahia, observaram que ele não contaria pontos e desistiram de fazê-lo.

Nos diálogos, questões familiares dos professores com os/as filhas foram enunciadas, tecendo uma série de vivências, experiências e trocas em relações a parentalidade. Aqui observei indícios de que as identidades pai/mãe e professor/professora-mãe não andam separadas.

Ao comentarem sobre um "professor que chegou feliz", este foi associado a uma "noite boa", aspecto relacional e sexual. Tal dinâmica demonstra a importância de uma vida pessoal saudável para a prática docente.

Notei que o Gustavo tem a prática de construir os planos de aula de modo manuscrito e de forma extensa. Este afirmou que guarda os escritos para anos posteriores, inclusive aproveita-os para publicar.

Neste dia, Janaína foi trabalhar com dor de cabeça, contrariando pedido de familiares para que ficasse em casa. Tal dinâmica aponta a valoração desigual entre a presença no trabalho e práticas de cuidado/saúde, como forma de compromisso que vai além da saúde.

O professor Eder foi adjetivado como "linguarudo", pois ele "quando morrer vai ter um caixão só para a língua", pois estava criticando a ação da Janaína e defendendo que esta fosse embora ou que nem tivesse ido para a aula-atividade. A relação entre eles demonstrou práticas de cuidado mútuo e de animosidade, utilizando-se do humor para melhorar o clima do trabalho, como também se preocuparam com a saúde de Janaína, momento em que a repreenderam-se por ir trabalhar doente. Além disso, levam lanches para compartilhar, enquanto dialogam e trocam informações sobre os estudantes, o ambiente escola e a prática docente.

Na **sexta visita (V6)**, em conversa com Gustavo e Eder, ambos defenderam a 'sabedoria' dos animais, esta adquirida a partir da experiência. Eder afirmou que as pessoas deveriam ser mais "como as galinhas". Gustavo tem memórias afetivas envolvendo animais a partir do pai dele, que afirmava que animais podiam falar, ou seja, possuem linguagem. Este ponto é interessante, a partir das teorias decoloniais, justamente por considerar a natureza como forma de conhecimento, como saber válido, o reconhecimento do saber e da experiência de animais.

Ainda sobre os livros didáticos, o professor Eder comentou "ninguém tem computador na cabeça", comentando o fato das propostas serem muito conteudistas, mas com baixa densidade para o pouco tempo em sala. Inclusive, criticaram a ausência de atividades nos livros didáticos, como meios de fixação do conteúdo.

Janaína e Eder foram comunicados sobre a realização do Conselho de Classe para discutir a permanência de um estudante na escola. Estes reagiram afirmando que já possuíam posicionamento e que nem queria participar do Conselho. Janaína, inclusive, chegou a afirmar "ele é tudo de ruim". Afirmaram que a presença simultânea entre estudantes e professores no Conselho causa constrangimento, visto que a discussão gira em torno de "os alunos reclamarem que as aulas não são dinâmicas e criativas" versus "ao realizarem propostas criativas, os estudantes não participam".

Algum momento após, passaram a recordar sobre a prática docente no tempo do "quadro negro", do giz e as sequelas nos professores, como também dos mimeógrafos e a memória afetiva do cheiro de álcool e a construção de atividades. Professor Eder referiu a superação do termo "quadro negro", mencionando que realmente possuía um sentido negativo por meio de um trocadilho referente aos efeitos negativos que causava a saúde dos professores.

Pouco tempo depois, com a chegada de seis professores, a coordenação começou a montar um datashow para conversar com os professores, sem explicações iniciais. Henrique afirmou ter pensado "Lá vem Caio". Caio afirmou que era preciso "tomar medidas radicais com os estudantes" que traduzidas referem-se a transferir/expulsar alunos. Afirmou ter expulsado algumas garotas e estas estavam servindo de exemplo, que demais estudantes tinham melhorado o comportamento após saberem da punição. Os professores concordaram com os efeitos positivos dessa punição.

Janaína chegou a mencionar a necessidade do Conselho de Classe ocorrer de forma separada entre alunos e professores, sem os colocar frente a frente. Na minha perspectiva, tal ato constitui um óbice ao diálogo. Como também em referência a disputa de narrativas: seja o aluno que se queixa da “ausência de aulas mais dinâmicas”, seja o professor que afirma que os “alunos não participam das aulas dinâmicas propostas”.

A teor da reunião da coordenação com os professores era sobre os indicadores de aprendizado e as metas do Estado da Bahia para a escola. Os professores passaram a comunicar que já existiam alunos reprovados por faltas e apontaram a “transferência” como solução. Tanto os professores como a coordenação reafirmam a necessidade de um processo de “limpeza”, substanciado em transferir/expulsar estudantes como método de punir e disciplinar os demais.

Na **sétima visita (V7)**, Janaína sugeriu que a banca avaliadora para os projetos estruturantes na etapa escolar fosse da área de Letras (em relação ao TAL - um concurso de produções textuais) e assim utilizassem critérios objetivos, por exemplo, retirando a identificação do aluno ou julgando a distância, pois, no ano anterior, o melhor texto acabou perdendo a disputa por tratar da temática LGBTQIAP+ e o avaliador julgou pelo tema e não pela qualidade do texto.

Comentaram sobre o caso polêmico ocorrido no futebol, em que o jogador do Flamengo foi agredido pelo técnico, como também fizeram uma piada sobre o filme da Barbie. Assim, pensei: as situações ocorridas cotidianamente emergem durante as aulas-atividades, estes são antenados e, provavelmente, utilizam desses artefatos sociais em sala de aula, não são neutros, podem inclusive se posicionar.

No dia anterior, durante a aula da professora Lara, uma aluna foi “possuída”. Raquel corrigiu indiretamente afirmando que ela teria baixado um “erê”. Após Lara pedir ajuda, outra funcionária-cristã da escola levou a estudante para uma sala reservada e “tentou expulsar o demônio”. Não conseguindo, outro profissional, pertencente ao candomblé, conseguiu “conversar com a entidade” e liberar a estudante do “erê”. Raquel, que também é do candomblé, reclamou com o profissional que chamou a funcionária-cristã para lidar com a situação, colocando a estudante numa posição de ser “exorcizada”.

Janaína comentou que as práticas religiosas do candomblé e outras não-cristãs com o passar do tempo vem aparecendo cada vez mais no ambiente escolar. Que, antigamente, as pessoas praticavam de forma mais velada.

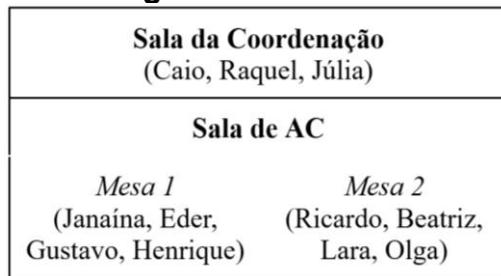
Em seguida. Outro fato. Uma professora teria chamado um estudante “gordinho” de “indelicuente” e “vagabundo”. Essa vem sendo vista como “desequilibrada” pelos colegas de profissão”; está assim desde o término de um relacionamento; e tem histórico de discutir com estudantes. Uma professora saiu em defesa dela, afirmando que a classe é desunida. Em contrapartida, os alunos se unem contra os professores. No dia desta visita, inclusive, estaria ela, o aluno, os pais, a direção, a coordenação e o NTE discutindo este fato.

Na **oitava visita (V8)**, houve uma queda de energia nacional e o foco dos comentários era a gincana estudantil que ocorreu na semana anterior. Perguntei a Beatriz sobre a personalidade Rui Barbosa e ela respondeu: “eu não sei quem é... tenho curiosidade... se for o baiano é negro”. Essa última informação foi mencionada, pois como a foto exposta na parede estava em preto e branco, questionei se ela sabia qual era a categoria racial dele.

Passaram a comentar os conflitos ocorridos na gincana. Conflito entre professores e a coordenação, pois houve erro na contagem dos pontos e discordância sobre a realização de algumas provas. Alguns professores comentavam sobre uma equipe que dançou tango e ganhou uma prova de dança numa gincana com tema voltado aos 100 anos de independência da Bahia, assim, ficaram incomodados pelo fato de algo que “não pertence a cultura baiana” e brasileira tenha ganhado a prova. Justamente nesta prova houve o erro na contagem das pontuações dos jurados e causou todo o conflito entre os professores.

Na **nona visita (V9)**, os professores efetivos do Estado da Bahia estavam em paralisação em prol dos juros e correção monetária dos precatórios do Fundeb. Caio explicou um pouco da logística política envolvendo a educação. Afirmou que, devido os políticos estarem entranhados nas organizações sindicais, essa paralisação já tinha um resultado. Em seguida, começou a falar sobre os dispositivos disciplinares em Foucault e de como esse existe uma organização social hierárquica em que todos precisam prestar contas e são cobrados. Em como os estudantes são transformados em números. De como as escolas e hospitais se parecem com unidades prisionais. Da obrigação do professor ter que realizar a lista de presença.

Na **décima visita (V10)**, notei uma organização informal e silenciosa na sala de AC, conforme o seguinte esquema:

Figura 6 - Ambiente

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Além disso, notei que eu estava na maioria das visitas anteriores sentado na Mesa 1, o que deixava mais próximo dos professores dessa mesa e meu entrosamento com a Mesa 2 estava falhando.

A preocupação dos professores naquela semana baseou-se em: a) correção de provas; e b) desfile do dia 7 de setembro se aproximando.

Janaína falou “eles não me dão ousadia, acham que sou ‘estação’, não dá tempo para nada, acham que eu não sou professora de História”. Em seguida, ela passou a tirar dúvidas com os professores de Geografia sobre o quantitativo da população brasileira.

Eder falou sobre seu método de aula que envolve a transmissão de vídeos curtos no início das aulas. Ao ser indagado por Janaína, afirmou utilizar um datashow velho. Caio passou a ensinar a Eder como baixar vídeos no *Tik Tok*. Em seguida, cobrou o acesso dos professores de Humanidades na Plataforma Plurall (site utilizado para aperfeiçoar o aprendizado dos estudantes em relação aos descriptores cobrados nas provas externas). Comentou também sobre existir um registro na plataforma, pois lá aponta o dia e horário em que eles fizeram o login e que não existia nenhum acesso registrado em relação ao grupo de Humanidades. Henrique falou sobre a necessidade de formação para utilizar a Plataforma Plurall e Janaína comentou sobre já ter muitas funções para cumprir antes de entrar na plataforma.

Eder comentou sobre ter 3 aulas de “projeto” e que nelas precisa dar reforço de História, sendo professor de Geografia e tendo ainda que fazer aulas “diferentes”, para tomar a atenção dos estudantes. Comentou sobre ser muito desgastante e de como, apesar dos esforços, os estudantes não aderem as propostas.

Lara esteve grande parte da visita ausente, pois estava organizando o pelotão do dia 7 de setembro. Um comentário interessante foi sobre os estudantes brigarem

para desfilar, ser algo de interesse deles essa manifestação “cívica”. Cobram os professores em relação a fazer um desfile bonito.

Eder ficou com o pelotão Diversidade Cultural. Este seria composto por duas turmas do 3º ano. Raquel indicou que eu o auxiliasse, reconhecendo, indiretamente, minha possível contribuição em relação à temática. Eder e eu fomos comunicar as turmas sobre o pelotão. Na primeira turma ficou notável a sensação de desinteresse, visto que metade sairia no pelotão da banda marcial e a outra sairia no pelotão de esportes/atletas.

Já na segunda, houve uma pequena adesão. Pensei logo que ninguém teria a ação de sair vestido enquanto “branco” apesar de ser uma identidade racial e cultural, sendo, respectivamente, vista como o “padrão”. Quis apontar a necessidade de alguém sair enquanto branco, mas fiquei receoso de gerar alguma polêmica para a escola, no sentido de que muitas pessoas podem questionar se a branura constitui realmente uma diversidade “cultural”. Contudo, foi oportunizado aos estudantes irem vestidos para além da questão racial, demarcando outros processos identitários.

A diretora tinha convocado todos os professores para uma reunião no período da tarde. Janaína reclamou alegando a desnecessidade deles participarem. Contudo, a coordenação não contestou a “normativa” da diretoria. Ao ver fotos da reunião, só identifiquei a presença de Janaína em relação ao grupo de Humanidades.

Na **décima primeira visita (V11)**, os professores estavam ainda na correria com foco no desfile do dia 7 de setembro. Eder faltou, assim não consegui ter acesso à informação sobre a ala de identidades. Mesmo observando meu distanciamento da Mesa 2, nesse dia ainda não conseguir interagir com eles.

Na **décima segunda visita (V12)**, Eder e Ricardo discutiram sobre a realização de um projeto de extensão com o tema “cuidados no trânsito de Juazeiro”. Grupos de alunos produziram *folders* e, ao fim, eles dois precisavam definir qual queria impresso para ser entregue a sociedade. Eder informou que precisava ser um, pois a gráfica limitava o serviço de impressão e a forma de pagamento estaria prejudicada pela ausência de orçamento. Ricardo se manifestou afirmou que quem deveria escolher seriam os alunos. Eder reclamou da ausência de tempo para fazer votação nas turmas. Eder saiu mostrando os *folders* para os presentes e buscando

opiniões. Ricardo ficou inerte na escolha, reiterando que tal ação deveria partir dos alunos, assim, chamaram os representantes das turmas para definir.

Comentaram sobre as dificuldades financeiras para esses projetos que são obrigatórios, mas não recebem incentivo para a execução. Que Juazeiro realmente estava precisando dessa ação, já que possui um trânsito caótico. Aqui evidenciada a importância da integração entre escola e comunidade.

Em seguida, Ricardo me apresentou seu projeto envolvendo identidades de comunidades tradicionais, culturais e negras. Me convidou para estar no evento que finalizaria o projeto, pegou meu contato e perguntou se eu poderia falar sobre identidades com a turma, assim, aceitei o convite.

Este foi o primeiro contato efetivo com ele e me foi bastante significativo, pois eu sentia ele como o mais distante. Contudo, tal fato me relevou que este seria mais introspectivo, logo, não seria necessariamente um problema relacional entre mim e ele. Acabei sugerindo que o evento fosse realizado em dois turnos para contemplar as falas das representações e as manifestações culturais mencionadas por ele. Ricardo gostou da ideia e ao conversar com Caio, este falou da impossibilidade de fazer o evento durante o dia inteiro, mencionando que tal dinâmica poderia "roubar aulas" de disciplinas "mais importantes" e que "os estudantes não ficam o dia inteiro".

Os professores estavam comentando sobre os malefícios do uso do celular. Raquel contou que certo dia um estudante teria utilizado o ECA, com algum trecho específico, defendendo o direito de utilizar o celular. Raquel mencionou, em contrapartida, o estatuto do magistério que defende a posição de autoridade do professor ou professora.

Ao discutirem sobre a realização de eventos na escola, Janaína respondeu assertivamente "chega de evento", sendo reforçada por Raquel.

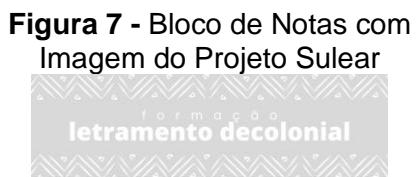
Passaram a discutir alguns casos surpreendentes na escola e assim me contaram sobre uma estudante que levou um vibrador para a escola, tendo informado que teria achado no meio da rua. A mãe dela foi chamada na escola. A mãe disse que era dela e que a filha teria pego escondido.

Janaína, Eder e Caio começaram a falar sobre as ações da escola foco Enem e vestibular para o terceiro ano. Janaína defendeu que o terceiro ano ficasse focado só nisso, que não participassem dos demais projetos da escola.

Caio comentou sobre o restante do calendário escolar e salientou o "evento do foguete" que os alunos teriam adorado no ano anterior. Ou seja, um evento com aspectos de uma ação "científica". Importante mencionar que este foi desenhado num formato com a duração de dois dias, ou seja, este evento "mais científico" recebe tempo e investimento.

7.2 A FORMAÇÃO Nº 1

Tanto a ementa das formações, como as referências utilizadas se encontram no Apêndice A. Ao ponto que as falas e contextualizações foram descritas, foram tecidas as análises com base nas categorias teórico-analíticas da Análise de Discurso Crítica (ADC). A formação nº 1 foi formulada considerando o objetivo de contextualizar os termos colonialismo, colonialidade e decolonialidade, necessários para justificar a razão de um Letramento Decolonial. O início da primeira formação foi marcado já na entrega de um simples bloco de notas, consoante a seguinte imagem:



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No bloco, a 'América Invertida', representação cartográfica do uruguaiano Joaquín Torres-García (1940), interliga-se com a proposta do verbete sulear de Marcio D'Olne Campos (1991), na qual deveríamos, enquanto povo latino-americano nos sulear com base no Cruzeiro do Sul e não se nortear pela Estrela Polar; logo, é representado um caminho alternativo para os discursos hegemônicos na cartografia.

A profa. Janaína definiu bem essa dinâmica:

FRAGMENTO 0

Janaína: Aqui o giro (enquanto girava o bloco de notas). Chega do europeu falar por nós. A gente tem que falar de nós mesmo. Já dizia o Paulo Freire, suleando. Temos que sulear. (Dados da pesquisa, 2024).

Contudo, tal imagem invertida incomodou, num primeiro plano, o grupo, momento em que indagaram como deveriam usar o bloco.

A fala da profa. Janaína denuncia a posição de submissão atribuída ao povo latino-americano pelos europeus (“Chega do europeu falar por nós) e enuncia um chamado ao empoderamento e voz ativa (“A gente tem de falar de nós mesmo” e “Temos que sulear”). Apesar de atribuir o significado de sulear ao Paulo Freire, pois foi popularizado através dele, cumpre salientar que Freire utilizou o verbo pela primeira vez em 1992, na obra *Pedagogia da Esperança*, e referenciou o Marcio Campos.

Em seguida, com a utilização de recurso multimídia, transmiti trecho da palestra da Katemari Rosa no TED x Belo Horizonte, disponível no YouTube, que aborda como a ciência historicamente foi construída para valorar o saber positivista proposto com base no eurocentrismo, enquanto se efetivou um epistemicídio dos saberes e personalidades não-brancas e não-europeias.

Ao me apresentar, através da pergunta “Quem sou eu”, comentei rapidamente o contexto familiar e pessoal já tratado com mais detalhes na apresentação desse trabalho, como também um pouco sobre minha formação acadêmica. Ao descrever meu processo de “descobrir-se” branco, ao invés de pardo, foram realizados os seguintes comentários:

FRAGMENTO 1

Janaína: Aqui no Nordeste, você é lido socialmente como branco.

Caio: Por muitos anos eu também quando ia responder ficha de Censo, essas coisas e tals eu me identificava como pardo. Porque assim, eu olhava no Google o que é um pardo, o que é um branco e o que é o negro. Então negro eu sei que eu não sou, mas branco também não. Aí, então eu devo estar aqui em pardo. Mas entender que é o lugar social em que você se encontra... eu sou branco. Eu sou branco. (Dados da pesquisa, 2024).

Dessas falas, podemos compreender os seguintes processos.

Que a identidade racial branca pode ser apreendida de diferentes modos no Brasil, já que eu, pesquisador-proponente, sou branco “Aqui no Nordeste” e, talvez, não seja “lido socialmente como branco” no sul do país, por exemplo, já que posso traços negroides oriundos da minha genitora.

Na fala de Caio, ao comentar seu processo identitário racial, comentou a dificuldade em definir-se enquanto “pardo” ou “branco”. Contudo, ao observar o “lugar social” em que estava posicionado, compreendeu que é branco.

Considerando o aspecto identificacional como os modos particulares de identificar a si e os outros (Vieira & Resende, 2016), temos a fala de Janaína frisando que eu-pesquisador sou lido socialmente como branco no Nordeste. Enquanto, o Caio, em consonância, autodeclarou-se como branco.

Em seguida, o Coordenador Caio passou a comentar o conceito de lugar de fala, popularizado através do livro da Djamila Ribeiro (2017),

FRAGMENTO 2

Caio: Mas uma outra coisa que eu queria falar, que é uma coisa muito distorcida, que poucas pessoas compreendem, inclusive é muito mal tratado, que é sobre lugar de fala. Quando as pessoas tratam disso, elas dizem assim: “Ah eu não vou falar sobre esse assunto porque eu não tenho lugar de fala”. Isso é um equívoco. É como se questões feministas só pudessem ser tratadas por mulheres. Isso é um equívoco. O que ela [Djamila Ribeiro] fala é que todo mundo tem lugar de fala. Eu posso falar sobre racismo? Posso. Mas o meu lugar de fala é de um branco falando sobre racismo. Então o meu olhar sobre o racismo é o olhar de um branco que pode estar em desconstrução, inclusive. Mas é um lugar de privilégio, porque eu não sinto o racismo na minha pele. Da mesma forma a misoginia. Eu posso tratar sobre misoginia? Claro que eu posso, eu devo tratar sobre misoginia. No entanto, o meu lugar de fala é o lugar de fala do homem, do hétero, entendeu? Não é o lugar de uma mulher que é o alvo disso. Não é que eu não possa falar porque eu não sou mulher, alguns distorcem isso. (Dados da pesquisa, 2024)

Curiosidade, ao mesmo tempo, em que reconhece seu “lugar de privilégio”, diz que “não sente o racismo na pele”. Quando, na verdade, sentir que está posicionado num lugar de privilégio, por si só, não deveria constituir a sensação do racismo para quem ostenta a brancura?

A título de comparação, um dos entrevistados em pesquisa realizada pela Neusa Souza, mencionou: “Eu sinto o problema racial como uma ferida. É uma coisa que penso e sinto todo tempo. É um negócio que não cicatriza nunca” (Souza, 1983, p.43). A ferida colonial, conforme Mignolo (2007), é física e psicológica, enquanto consequência direta do racismo enquanto discurso hegemônico que põe em questão a humanidade de todos os que não pertencem ao mesmo lugar de enunciação daqueles que criaram os parâmetros de classificação e outorgam a si o direito de classificar. Portanto, a identidade racial branca ostenta socialmente o que chamamos de herança colonial.

Em contrapartida, a branquitude

aparece como um privilégio herdado, mas não se considera a possibilidade de decidir que uso fazer dessa herança. Esse comportamento permite que os entrevistados não sintam uma cumplicidade individual com o sistema que comporta o privilégio, ou seja, com o racismo, mas se vejam em uma posição passiva, mesmo que se reconheçam uma condição de privilégio. (Corossacz, 2017, p.218)

Provavelmente, considerando que a categoria racial branca é representada socialmente como o “padrão” ou o “normal”, o que não exige uma manifestação de brancos/as sobre essa autoidentificação, a falsa sensação de “não sentir” o racismo é observada na fala desse professor.

Contudo, também desvela seu modo de representar o que é racismo, ou seja, apenas como recurso estrutural e institucional de violência material e simbólica que atinge não-brancos, ignorando o que chamo de “o outro lado da moeda”, ou seja, a outra face do racismo que implica poder e privilégio para brancos/as.

Este lado da moeda, melhor compreendido nos estudos críticos da branquitude, vem sendo detalhado nas estratégias políticas e imigratórias após a abolição da escravatura no Brasil. Neste sentido, as elites brasileiras da primeira metade do século XX “tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria, degenerados” (Dávila, 2006, p.21). Deste modo, transformaram tais suposições sobre raça em políticas educacionais através da implementação da educação pública universal.

Vieira e Resende (2016) afirmam que o aspecto representacional do discurso denuncia os modos particulares de representar aspectos do mundo, ou seja, como se compreendem as coisas e forma-se o conhecimento ou saber. Assim, observou-se no fragmento 2, as representações de Caio sobre sua posição enquanto sujeito-branco, sobre “racismo” pela noção de violência e seu inquietamento sobre as representações sobre “lugar de fala”.

A intertextualidade manifesta no conceito de “lugar de fala” proposto por Djamila Ribeiro também expõe um aspecto conflituoso, pois se remete a uma discussão permanente nas redes sociais e sem consenso no meio acadêmico sobre, por exemplo, a possibilidade e a legitimidade de branco/as contribuírem com a luta antirracista. Em que pese as críticas e preocupações legítimas de quem entenda contrariamente, eu me posiciono academicamente (para além das contradições por ser um mestrando-bolsista) no que o Lourenço Cardoso chamou de “branquitude crítica” e desaprovo publicamente os efeitos e marcas do racismo. Quanto a este ponto, afirmou Denise Carreira (2018, p.135):

Corpos brancos na luta antirracista importa - como sujeitos e parceiros políticos dessa construção protagonizada historicamente por aquelas e aqueles que sofrem as consequências do racismo - mas nunca como expropriadores dessa luta, nunca para desqualificar, invisibilizar e negar o protagonismo desses sujeitos, reafirmando as armadilhas e lugares de poder da branquitude acrítica. (...) Com relação a dimensão institucional, é urgente o desenvolvimento de processos formativos de racismo institucional, que não se restrinjam à explanação teórica e a divulgação de informações, mas que possam viabilizar vivências, auto reflexão e reflexões conjuntas entre pessoas brancas e negras sobre lugares de poder, os procedimentos, a culturas institucionais que contribuem para sustentar explicitamente ou silenciosamente o racismo.

Com base nesse propósito de viabilizar processos formativos em que sejam articuladas as vivências, reflexões individuais e conjuntas entre pessoas brancas e negras, foi proposta essa pesquisa-formação com professores/as.

Prosseguindo, no que tange o modelo eugenista dominante no período pós-abolição da escravatura, a profa. Janaína comentou:

FRAGMENTO 3

Janaína: Aqui era a miscigenação [o modelo eugenista dominante]. Porque eles achavam assim... o Brasil é atrasado, é pobre pela quantidade de negro, então vamos estimular a imigração, tanto é que quem viesse da Europa ganhava terreno de graça. Qual era a lógica disso? Eles pensavam que em 2011 não teria mais nenhum negro no Brasil, porque a população vai clareando, clareando, pelas relações inter-raciais né? Clareando, clareando, até desaparecer. Era esse o objetivo, eliminar a existência dos negros. (Dados da pesquisa, 2024).

A miscigenação, enquanto recurso da política eugenista dominante imbricada no país, por muito tempo, representou a salvação para o futuro das *terrae brasiliis*. Tal afirmação corrobora o pensamento de Dávila (2006, p.25-26):

A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. Na década de 1930, os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo a mistura racial porque a viam como um passo inevitável na evolução da nação. A brancura encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade. Educadores que iam desde o ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema até o psicólogo infantil Manoel Lourenço Filho, o compositor Heitor Villa-Lobos, o autor de livros didáticos de história Jonathas Serrano e o antropólogo Arthur Ramos, todos abraçavam explicitamente essa visão de raça. Naturalmente, para eles o futuro do Brasil era branco.

Nesse ponto é possível apreender as representações atribuídas historicamente para os brancos/as (o futuro e símbolo de progresso do país) e para os negros/as (o atraso, o passado, o problema) (Carone, 2014), em que pese o famigerado mito da democracia racial difundido, principalmente, após o fim da Segunda Guerra Mundial e a necessidade de interromper os discursos eugenistas até então dominantes na construção de políticas públicas educacionais, de higiene pública, de saúde etc.

Quanto ao lema “Ordem e progresso” estampada na bandeira do Brasil, Mário Theodoro (2022, p.288-289) afirmou:

“Ordem e progresso”, o lema positivista apropriado pela República e estampado na bandeira nacional, longe de visar ao respeito aos indivíduos, à sua liberdade e aos direitos, objetivava o coletivo privilegiado pelo Estado. (...) Na verdade, é possível deduzir que, ao fim e ao cabo, o ideário nacional se adequa perfeitamente ao perfil social e econômico do país: a ordem para o negro e o progresso para o branco. Ordem, no sentido estrito da palavra, significa ordenar, impor limites e regras, subordinar e controlar; se for o caso, de forma violenta e repressiva. O Estado direcionado à população negra, que estabelece, ou melhor, impõe a ordem pela violência, é o mesmo Estado que fornece o progresso, via crescimento econômico e remissão racial, e garante a ascensão social à população branca.

Em 1916, o médico Miguel Pereira declarou “O Brasil é um imenso hospital” e, no ano seguinte, Arthur Neiva e Belisário Penna declararam, ao estudarem as doenças no interior do país, a necessidade de criação de um Ministério da Educação e Saúde. A partir disso, médicos e cientistas sociais assumiram a posição de reformadores escolares que, enquanto ocorriam as políticas públicas de imigração europeia, passaram a formar os professores. Neste período, a perspectiva eugênica dominante no país tinha como fundamento a genética francesa lamarckiana, visto ser desarrazoável esterilizar metade da população como fez os Estados Unidos, ancorados na perspectiva eugênica de Mendel (Dávila, 2006).

Os professores tinham como missão ensinar a chave para a cidadania e a ascensão social: o branqueamento comportamental. Deste modo, as crianças deviam descartar as práticas culturais africanas e indígenas. Para as famílias destas crianças, o ensino público foi vendido através da promessa de almoços e atendimentos médicos, como forma, inclusive, de mitigar os efeitos da pobreza (Dávila, 2006)

As escolas secundaristas permaneciam restritivas, visto que eram demasiadamente privadas. E as de ensino elementar/fundamental, contavam um regime público já descentralizado, nas mãos dos estados e municípios, em que as instituições educacionais de Rio de Janeiro (chamada de Distrito Federal até 1960, quando Brasília foi inaugurada) e São Paulo tornaram-se modelos para o restante do país. As escolas tornaram-se laboratórios: realizavam estudos em variadas perspectivas, ambas fomentando a perspectiva eugênica. Assim, práticas de alimentação “nutritiva”, de higiene básica e de educação física foram potencializadas como programas eugenistas (Dávila, 2006).

O fragmento 3 consiste no desvelamento de um interdiscurso. A interdiscursividade, conforme Vieira e Resende (2016), é uma categoria que possibilita observar modos particulares representar aspectos do mundo por discursos, interesses ou projetos particulares. A mestiçagem enquanto discurso dominante da época representava um projeto de branqueamento cultural ou estratégia eugênica com o propósito de branquear o Brasil.

Tal recurso linguístico aliou-se a representação identificacional do branco com o sujeito de sucesso, o progresso e futuro do país; a imagem de civilidade e desenvolvimento. Enquanto, para o não-branco, restou a ordem, a disciplina, a violência, a coerção e sanção enquanto política pública nos variados setores.

Ainda sobre a primeira metade do século XX, ao mencionar a inclusão da educação física nas escolas enquanto instrumento colonial de formação das identidades sociais, como também a preocupação com a forma física de potenciais recrutas para o exército (Dávila, 2006), o prof. Henrique acrescentou:

FRAGMENTO 4

Henrique: Mas apesar de ter sido legalizada [a capoeira] no século passado. As escolas não adotaram como prática de educação física. Nas escolas você vê basicamente o futebol, o vôlei, basquete... Agora de um tempo para cá, você está vendo escolas aqui na Bahia praticando a capoeira dentro da escola. De certa forma, a capoeira acabou sendo colocada mais para o esquecimento. (Dados da pesquisa, 2024).

Nesse sentido, a prática de educação física possuía

função moralizadora, higiênica, agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, estratégia para a edificação de corpos saudáveis, instrumento que impediria a degeneração da raça; cultivaria por certo, valores cívicos e patrióticos concorrendo para a defesa da pátria (Souza, 2000, s.p)

Enquanto, a capoeira foi criminalizada através dos artigos 295 e 296, capítulo IV - Vadios e Mendigos, do Código Penal do Império do Brasil, de 1830. Após a abolição da escravatura, o Código Penal de 1890 manteve a criminalização da prática de capoeiragem, consoante o artigo 402. Além disso, tal contexto também se relaciona com a criminalização da vadiagem:

FRAGMENTO 5

Janaína: Você falou aí da Lei de Vadiagem e eu achei interessante. Qualquer um que era achado na rua sem trabalhar, ia ser preso porque era vadio. E, ao mesmo tempo, ninguém dava emprego. (Dados da pesquisa, 2024).

Sobre isto, Mário Theodoro (2022, p.287):

Já em 1890 o novo Código Penal tipificou como contravenção situações corriqueiras na vida da população recém-liberta. Mendigos, vagabundos e

capoeiras passam a ser qualificados como contraventores, passíveis de prisão mesmo sem acusação formal de crime. A vadiagem não era associada apenas à ausência de atividade, mas também à ausência de renda. Era a pobreza da população, até pouco tempo antes mantida em cativeiro, que mobilizava explicitamente a repressão e o encaminhamento a prisões, asilos e hospícios.

Logo, o racismo sempre agiu em duas frentes através das políticas educacionais: para os não-brancos/as, a violência e disciplina dos corpos; para os brancos/as, a ascensão social.

Portanto, no fragmento 4 tem-se a representação da capoeira que, historicamente, foi visualizada como uma conduta criminosa ou prática de ‘vadio’ mesmo após a desriminalização. Tal contexto é potencializado pela dificuldade em institucionalizar a capoeira nas aulas de educação física, apesar de já existirem escolas adotando.

No fragmento 5, a “Lei da Vadiagem” enquanto recurso intertextual que emergiu na fala da Janaína representa as investidas estatais históricas de legitimação da perseguição das práticas culturais dos grupos sociais não-brancos. Na verdade, nunca existiu uma “Lei da Vadiagem”; tais dispositivos criminalizantes eram encontrados nos códigos penais da época.

Nesse ínterim, a Janaína e o Henrique passaram a descrever os efeitos dos processos coloniais na sociedade brasileira, principalmente, no que tange a reprodução das identidades raciais:

FRAGMENTO 6

Janaína: A colonialidade criou essa divisão em caixinhas. O sujeito universal é o homem branco, rico, cristão e, preferencialmente, rico. Mas aí você falou a questão de classe. A “no Brasil só tem a discriminação de classe”, rico e pobre, mas alimenta o racismo. Se você for branco-pobre, você tem mais chances do que o preto-pobre. Então, o racismo também incide aí. O branco-pobre e o preto-pobre é diferente.

Henrique: Isso aí é simples demais. Se você tiver vindo de madrugada na rua e como branco-pobre é muito mais difícil a polícia lhe abordar e revistar do que se você for preto. E um preto que pode ser até rico.

Janaína: Mas se ele for um rico dirigindo um carro, ele é o motorista.

Henrique: Eu falo nas mesmas condições. Você vem ali a pé, às vezes o cara não chegou no carro ainda. Ele saiu de uma festa e está para o carro. Mas ele é preto. De madrugada, então... É mais fácil a polícia abordar ele do que se fosse um branco.

Janaína: Porque já está no nosso inconsciente que ele é um possível sujeito perigoso. (Dados da pesquisa, 2024).

Frisem-se alguns aspectos importantes. Primeiro, a representação (correta) parcial do que foi/é o processo da “colonialidade” no Brasil. Justamente, o instrumento utilizado na formação das identidades raciais que permeiam as relações sociais pós-fim do colonialismo.

Inclusive, tal fala se dá em resposta ao discurso de que no Brasil só existiria o “preconceito de classe”. Mas tal discurso esbarra nas experiências dos indivíduos, como bem foi exemplificado pela Janaína e Henrique. Temos o branco-pobre num contexto de privilégio por não sofrer, geralmente, abordagens policiais, enquanto o preto-rico e preto-pobre, ou seja, independente do *status* financeiro que possua, seja visualizado “de madrugada” como um sujeito perigoso.

A Schucman (2020), ao observar a fala de uma criança de dois anos e meio, tratou sobre esse aspecto do branco-pobre:

Ao sujeito negro não adianta ter educação, casas de tijolo e ascensão social, pois quando adquirir tudo isso a raça será o fator de interdição do sujeito ao grupo de elite. Assim, a observação de uma criança de dois anos e meio sobre a possível mudança de cor de alguém que enriquece demonstra que, para além das condições socioeconômicas, faltará ao negro o efeito da branquitude. Isso demonstra que classe é um diferenciador que hierarquiza as relações de poder entre brancos, mas também que não pode ser o único marcador de desigualdades quando se trata de brancos e “não brancos”. (...) A todos os brancos as portas estão abertas para a “entrada” na elite econômica e na sociedade. Ao negro, contudo, essas portas continuam fechadas. (Schucman, 2020, p.175)

Convém destacar ainda o reconhecimento indireto daquilo que a Schucman (2020) chamou de fronteiras de classe enquanto recurso de distinção entre os brancos de elite e os brancos pobres, ou seja, “diferenças internas naquilo que se materializa no processo de ser branco”. Contudo, observe-se que o professor Henrique salientou que mesmo o sujeito-branco-pobre não seria tratado do mesmo modo que um negro de quaisquer contextos de classe.

Ainda sobre o aspecto identificacional do não-branco nas falas acima descritas, o professor Henrique acrescentou uma vivência:

FRAGMENTO 7

Henrique: Quando eu estudava em Recife, eu nunca me esqueço. (...) Eu vinha na calçada e tinha uma senhora na frente. Quando ela olhou para trás, ela pegou a bolsa assim e se encolheu todinha.

Janaína: Você é o sujeito perigoso.

Eder: Ela não correu porque não conseguiu (*risos*). (Dados da pesquisa, 2024)

Neste sentido, tem-se historicamente construída e ainda visualizada nas relações sociais, o sentido do “sujeito perigoso” atribuído ao indivíduo não-branco. Contradicoratoriamente, permanece entranhada cognitivamente um sentido de segurança e confiabilidade para o sujeito branco. Tal sentido, permite confirmar o que o Conselho Federal de Psicologia afirmou sobre a maior probabilidade da população branca constituir-se subjetivamente de forma afirmativa (CFP, 2017), pois

estariam os brancos em vantagem, seja nas relações de trabalho, nas relações interpessoais, etc. A ferida colonial demarca o processo identitário do não-branco e representa óbices por meio de inúmeras violências, materiais ou simbólicas, na experiência social dele.

Nos fragmentos 6 e 7 temos representações identificacionais do sujeito branco-pobre e do não-branco. A noção de “sujeito perigoso” atribuída para o Henrique através da experiência em Recife, como também o exemplo “hipotético” numa madrugada e possível abordagem policial, desvelam os sentidos de estimas e estigmas conferidos, respectivamente, para as diferentes identidades raciais. O sujeito negro, seja rico ou pobre, é estigmatizado como perigoso. O branco, mesmo pobre, é confiável e seguro, não desperta o olhar com medo das pessoas e atenção de eventuais guarnições policiais.

Posteriormente, a profa. Janaína, durante a explanação do verbete “interseccionalidade”, teceu os segmentos comentários sobre gênero e sexualidade:

FRAGMENTO 8

Janaína: A mulher está numa sociedade que é totalmente patriarcal, processo esse que vem deste o período colonial. E a sexualidade, o que foi dito? O normal são as relações heteroafetivas. Então o outro que não se encaixa nessa caixinha, ele é discriminado. Está tudo presente ainda na nossa sociedade, embora a gente esteja em 2023. Olha a discussão, o bafafá que está aí no Congresso querendo eliminar o casamento civil, não é o casamento religioso. Toda religião tem direito de ser contra. Mas não é casamente religioso. É um contrato para questão de bens, de propriedade. A família exclui, botou para fora e aí você casou, construiu um patrimônio e aí morre e os bens volta para família? O documento, o casamento está ali para deixar tudo legalizado. É complicado. Vejam só, eu fico sem entender como a gente quer determinar o jeito do outro amar? Que, na verdade, não é só uma questão pessoal, aí é uma questão de poder. Porque o padrão é esse, que é o meu que vem lá da Europa, de Portugal. Então, tudo tem que se encaixar nesse padrão. (Dados da pesquisa, 2024).

Acompanhado do reconhecimento dos efeitos na configuração das identidades brancas e não-brancas, tem-se a articulação dos processos coloniais com o classismo e, com base na fala acima descrita, no machismo, na definição do formato de família patriarcal e heteronormativa, o que implica em discriminações de gênero e sexualidade. Articulou-se ainda na fala da profa. Janaína a noção de poder. Poder aqui enquanto padrão “que vem da Europa, de Portugal”, mas também enquanto ferida e herança colonial, ou seja, a matriz colonial do poder.

As representações identificacionais do ser-mulher e do ser-homoafetivo foram articuladas no fragmento 8 e desvelam os efeitos do patriarcalismo, do machismo e da heteronormatividade. Além disso, utilizou-se do recurso da interdiscursividade

para mencionar a discussão política na Câmara dos Deputados, em 2023, sobre a proposta que proíbe o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Junto das representações sobre a colonialidade no fragmento anterior, a profa. Janaína explana como todas as violências materiais e simbólicas no Brasil perpassam a formação histórica colonial e o poder aí instituído.

Quijano (2009, p.76) ao tratar sobre o poder, afirmou que:

o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/confílio articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controlo dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; e) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças.

Enquanto isso, a classificação social

refere-se aos lugares e aos papéis das gentes no controlo do trabalho, dos seus recursos (incluindo os da 'natureza') e seus produtos; do sexo e de seus produtos; da subjetividade e dos seus produtos (antes de tudo o imaginário e o conhecimento); e da autoridade, dos seus recursos e dos seus produtos. (Quijano, 2009, p.100)

Portanto, ao homem-branco-rico-heterossexual-cristão foi reservado essa posição de controle dos meios de existência social. Esse é o projeto moderno-colonial iniciado com a modernidade e que até hoje surte efeitos na realidade.

7.3 AS FORMAÇÕES Nº 2 E 3

FRAGMENTO 9

Henrique: Inclusive, eles não consideravam índios como humanos porque eles supostamente não tinham alma. (Dados da pesquisa, 2024).

As formações 2 e 3 possuem como enfoque tratar sobre os dois lados da moeda. Considerando o andamento do calendário escola e a proximidade com a finalização do ano letivo, alterei o cronograma da pesquisa para realizar essas duas formações no mesmo dia, já que se complementam nessa dualidade ferida-herança colonial.

Ao iniciar a formação utilizando a fala do Ailton Krenak na Assembleia Legislativa em 1987, o prof. Henrique realizou o comentário exposto no Fragmento 9. Ao dizer que os povos indígenas / originários não possuíam "almas", a Europa consolidou uma concepção de "humanidade" na qual "a população do mundo se

diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos" (Quijano, 2009, p.75).

A utilização do termo "índios" na fala foi precedida de uma contextualização sobre o uso proposital para tratar da identidade produzida e nomeada com referência às diferenças entre conquistadores e conquistados com a "descoberta" do Novo Mundo com as Grandes Navegações. Nesse ínterim, a raça e identidade racial "foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (Quijano, 2005, p.107). Portanto, trata-se de um uso amparado nesse contexto.

Portanto, o prof. Henrique, com base no aspecto identificacional do discurso, reiterou como se deu o recurso justificador dos conquistadores no processo de desumanização e extermínio de povos indígenas na América Latina, identificados como animais selvagens e primitivos, caso não se rendessem as investiduras dos colonos no território.

Ao mencionar a função da escola como mercadoria no projeto moderno-colonial, o prof. Henrique acrescentou:

FRAGMENTO 10

Henrique: É a ideia daquele ministro, aquele vagabundo, o evangélico, pastor que dizia que universidade não é para todos. Por quê? A ideia da elite, do neoliberalismo, é que a Universidade tem que ser para aquele grupo seletivo, aqueles filhos da alta sociedade, e o resto tem que ir para a escola técnica, para aprender a trabalhar. A ideia desses filhos da puta é isso. Ou seja, meu filho não é para ter acesso à universidade pública. (Dados da pesquisa, 2024)

Aqui é desvelado o seguinte discurso: "A Universidade não é para todos". Com base na interdiscursividade manifesta na fala do prof. Henrique é possível, inclusive, através da intertextualidade, com base nos pronunciamentos do ministro da educação, Milton Ribeiro, na gestão de Jair Bolsonaro, que afirmou à TV Brasil que a "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade" (G1, 2021).

Importante frisar que a Univasf também foi palco das intervenções desse ministro. Ainda nessa entrevista, sobre os reitores das universidades, o ministro declarou que "Não pode ser esquerdista, lulista. Eu acho que reitor tem que cuidar da educação e ponto-final, e respeitar quem pensa diferente. As universidades federais não podem se tornar comitê político de um partido" (G1, 2021). Entretanto, na Univasf e em outras 15 universidades, o ministro não nomeou como reitor o candidato mais votado nas eleições acadêmicas.

E o prof. Henrique vai ao cerne da questão. Por meio do desvelamento dos anseios da elite brasileira ancorados em um projeto neoliberal, a “Universidade” é representada discursivamente como o lugar de um “grupo seletivo”, dos “filhos da alta sociedade”. Em contrapartida, a “escola técnica” é representada como o espaço para o Outro, não-integrante da elite, pois é nela que poderão “aprender a trabalhar”.

Através dessa articulação, é possível evidenciar a representação identificacional de quem integra o grupo seletivo, ou seja, de quem constrói o conhecimento nas universidades: a elite branca brasileira.

É interessante pensar esse sentido de elite. Van Dijk (2010, p.134) define elites simbólicas como “aqueelas elites que literalmente têm tudo ‘a dizer’ na sociedade, assim como suas instituições e organizações”. Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar sobre o corpo docente das instituições de ensino superior na Brasil:

os espaços de produção do conhecimento privilegiam a perspectiva androcêntrica e eurocêntrica, o que foi demonstrado pela existência de diferenças raciais e de gênero na academia, em especial no magistério superior, sendo observadas associações significativas em relação ao gênero, à raça e à intersecção dessas duas categorias na ocupação deste espaço, posto que tal cargo é ocupado majoritariamente por homens brancos (Ferreira, Teixeira & Ferreira, 2022, p.312)

Quanto aos reitores das 302 instituições de ensino superior, 294 possuem reitores brancos, 97% do total (Observatório da Branquitude, 2022).

Quanto ao corpo discente, apesar do aumento de não-brancos nas instituições de ensino superior com base nas políticas afirmativas de cotas, o estudo “Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros” desenvolvido pelo Lepes (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) revelou:

Vimos que para os jovens negros o principal obstáculo, no país, é completar a escolarização básica; para os jovens brancos, o principal obstáculo é ingressar na educação superior. Muitos jovens negros, portanto, nem podem se candidatar a uma vaga nas universidades federais. No Brasil, apesar do aumento do número absoluto de pessoas com ensino superior completo ou mais em diferentes gerações, principalmente entre os nascidos a partir de 1975, a distância entre brancos e negros é duradoura. Brancos acessam o ensino superior, em média 3,5 vezes mais que a população negra em todas as coortes de nascimento analisadas, a despeito do maior acesso ao diploma superior para os dois grupos. (Lepes, 2022. p.48)

Logo, considerando a função moderna-colonial das universidades de legitimar e validar o conhecimento eurocentrado desde os séculos XVII e XVIII, tem-se nelas os seguintes processos coloniais ainda vigentes:

São definidos quais os cânones devem ser estudados, quais livros, conteúdos e temas específicos da disciplina. Como o conhecimento, toda a estrutura universitária é arborizada, pois a maioria funciona por meio de faculdades, departamentos e programas. Os professores não podem, ou dificilmente podem mover-se de um departamento ou faculdade para outro; o conhecimento é visto como fechado em si mesmo. Mas essa legitimidade da universidade, enquanto local privilegiado para a produção e validação do conhecimento, começa a ser modificada com a globalização do capitalismo. A universidade começa a se aproximar dos imperativos do mercado, fato que conduz a uma crise de legitimidade. (Melo & Ribeiro, 2007, p.2019)

É, também, por isso que a Universidade é representada como o lugar de um grupo seletivo. Pois, é nela que os pares (brancos) estão compartilhando conteúdos, livros e temas específicos considerados válidos, racionais, científicos, etc. Em relação ao discurso neoliberal que alterou não só as interações nas universidades, o prof. Henrique acrescentou:

FRAGMENTO 11

Henrique: O pensamento neoliberal... a educação formativa, entendeu? Formativa quando eu digo mais humanitária, voltada para a educação mesmo, não é só voltada para ensinar o ser humano a trabalhar. Então, aqueles que pensam a educação neoliberal, eles veem a educação como despesa. Nos países desenvolvidos, veem como investimento. Ou seja, eles não pegam a verba e não pensam como um gasto, uma despesa, mas sim como um investimento. Vê a mentalidade como é completamente diferente. É preciso ver a educação como um investimento, não como uma despesa. Essa é a questão, o neoliberal é isso. (Dados da pesquisa, 2024)

Nesse fragmento, através do aspecto representacional do discurso, é possível identificar dois modelos de ensino no Brasil. Primeiro, aquele pautado no discurso neoliberal de que a educação é uma despesa, momento em que o Estado brasileiro deveria reduzir os custos nessa pasta e o modelo deveria, exclusivamente, focar em formar trabalhadores. Por outro lado, a educação “formativa”, representada como “humanitária” e voltada para “a educação mesmo”, desvelou a representação do que o professor comprehende enquanto “educação”.

Além disso, é possível extrair desse fragmento, através da interdiscursividade, a diferença entre o Estado de Bem-Estar Social e o Estado Liberal (popularmente, Estado Mínimo). Em que pese a institucionalização um estado de bem-estar social no Brasil, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, com a definição dos direitos sociais, incluído aqui, por exemplo, a educação, consoante a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988.

Contudo, o liberalismo nunca se desvincilhou por completo dos Estados. Para Magalhães (2022, p.86), “temos um retorno das ideias liberais, repaginadas como neoliberais. Temos um retorno da defesa do Estado Mínimo” e apontou os três

pilares do atual “Estado do Mal Estar Social”: o Liberalismo, o Militarismo e o Igrejismo.

Enquanto, os militares são “o último elo dessa cadeia de poder que se impõe sobre os dissidentes, desertores, criminosos, pobres, negros, indígenas e revolucionários” (Magalhães, 2022, p.89); o Igrejismo se dá através dos líderes religiosos que exercem governança sociocultural por meio da indústria da fé e conduzem a população para “doutrinas conservadoras, no aspecto político comportamental, restringindo suas liberdades e principalmente inibindo novas formas de sociabilidade com os diferentes” (Magalhães, 2022, p.91). No fragmento 10, a posição do ministro da educação enquanto “evangélico” desvela parte desse processo político.

Entretanto, o professor incorre numa representação de que os países “desenvolvidos” tratam a educação como um investimento, de forma generalizante. O pensamento neoliberal tem cravado as garras, principalmente, nos países tidos como “desenvolvidos”. Inclusive, Freitas (2018) tratou sobre o Movimento Global da Reforma Educacional que possui as seguintes características:

- a) padronização da educação e na educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagens, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança; e) políticas de responsabilização baseada em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores; e finalmente f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização. (Freitas, 2018, p.38-39)

Com base nos registros em diário de campo, foi possível encontrar traços desse modelo educacional neoliberal. E os professores passaram a apontar os efeitos desse processo no interesse dos/as estudantes em ocupar espaços numa universidade pública:

FRAGMENTO 12

Lara: Eu acho que está tão impregnado isso porque quando a gente conversa com nossos alunos, a gente vê quantos querem entrar na Universidade. Muitos não têm esse projeto de entrar na Universidade. Quer só terminar e trabalhar.

Henrique: Porque eles acabam absorvendo o discurso que vem de lá de cima: “Eu não faço parte desse mundo, eu sou do mundo do trabalho”.

Janaína: Eles absorveram tanto esses quatro anos, foi muito mais nesses quatro anos. Tem ‘aluno do outro lado do morro’ que diz “Deus me livre, professora. Eu não sei se vou fazer universidade, mas se eu for vou fazer

numa particular". Aí eu pergunto: Vocês têm dinheiro? Ó a visão, justamente, a visão de mercado. "Eu vou fazer em uma uni-qualquer-esquina pagando, eu vou trabalhar para pagar". É banheiro não sei o que lá, só tem maconheiro, só tem vagabundo, só tem professor preguiçoso, só tem greve. Essa visão foi absorvida.

Lara: E aí você vai numa particular, você vê a preocupação dos pais em querer os filhos numa universidade pública. (Dados da pesquisa, 2024)

FRAGMENTO 15

Janaína: Você vê que esse novo ensino médio foi dominado por essas empresas educacionais para que os alunos não consigam mais passar numa universidade pública. Que quem quiser estudar, vá para uma privada, trabalhar de dia e estudar a noite. Gente, quantas faculdades surgiram de uns tempos para cá? Virou uma proliferação, um negócio mesmo. Cada esquina tem uma uni-esquina. (Dados da pesquisa, 2024).

Esses fragmentos trazem a preocupação dos/as professores/as sobre os efeitos do discurso neoliberal nos discentes do ensino médio ao passo que incorporam o discurso "Eu não faço parte desse mundo" e "Eu sou do mundo do trabalho", logo, a Universidade não seria um lugar para eles.

Curiosamente, através da interdiscursividade, é possível pinçar os discursos do senso comum que representam a Universidade como um lugar inadequado: "É banheiro não sei o que lá, só tem maconheiro, só tem vagabundo, só tem professor preguiçoso, só tem greve".

Foram expostas às representações da Universidade como um lugar da elite, em seguida, os discursos da suposta elite sobre ela, já que agora o corpo discente está potencialmente sendo ocupado por não-brancos. Com a efetividade, mesmo que gradual, das políticas afirmativas de cotas, a elite passou a atribuir discursos de deslegitimação das instituições de ensino superior pública. Como também desvelam, por exemplo, o discurso da elite sobre estratégias no âmbito do gênero e da sexualidade, em relação a utilização dos banheiros e vestiários por pessoas trans, travestis e transgêneros.

Ainda na fala da profa. Janaína, tem-se a representação das instituições de ensino superior privadas. Utilizou a expressão "uni-qualquer-esquina" para frisar a noção de mercado que está demarcando o ensino superior nessas faculdades. Atualmente, consoante o Observatório de Políticas Científicas (2022) menos de 12% das instituições de ensino superior são públicas (304) e destas apenas 203 são universidades, ou seja, comprometidas com o princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, são nessas "uni-esquinas" que os estudantes da rede pública podem dividir-se entre o mundo do trabalho e o ensino superior.

Conforme os professores/as, isso tem impactado o interesse dos discentes no ensino superior, principalmente, nos últimos “quatro anos”. Saliente-se que a profa. Janaína se referiu ao período da gestão governamental de Jair Bolsonaro.

A prof. Janaína para identificar aqueles estudantes sem condições financeiras (ou pobres) utilizou a expressão “aluno do outro lado do morro”, ou seja, a maioria ou quase-todos do contexto de uma escola pública. Na fala da profa. Lara, em seguida, por meio do aspecto identificacional do discurso, tem-se a diferenciação dos estudantes da escola pública e aquelas da escola particular: “E aí você vai numa particular, você vê a preocupação dos pais em querer os filhos numa universidade pública”.

Enquanto, aqueles da escola pública, residentes no “outro lado do morro”, se preocupam em adentrar o mercado de trabalho e integrar uma “uni-qualquer-esquina”, os pais que custeiam a escola privada dos filhos requerem que este integre as Universidades. Ou seja, o lugar “por direito” deles. Nesse sentido, as políticas afirmativas de cotas representam perigo para os/as integrantes da elite brasileira.

Em 2023, A Secretaria da Educação do Estado (SEC) disponibilizou o uso de uma plataforma educacional denominada Plurall para dar apoio ao diagnóstico e monitoramento das aprendizagens dos estudantes (Bahia, 2023). Quando percebi o uso desse instrumento, estranhei.

Ao mencionar, durante a formação, os perigos da parceria entre a gestão pública e a iniciativa privada, com base no discurso neoliberal que transpassa a educação brasileira, foi possível captar a seguinte intervenção:

FRAGMENTO 13

Júlia: Talvez a ideia é justamente de copiar porque como é uma plataforma que eles mesmos fizeram a propaganda, acho que 70% das escolas privadas usam, então eles pensam a ideia de “vamos usar” também. Se essas escolas estão usando, se são boas...

Janaína: Mas o que ele está dizendo é que a lógica do neoliberalismo é dar dinheiro para a iniciativa privada.

Júlia: Então, é isso. (Dados da pesquisa, 2024)

Enquanto coordenadora, a Júlia não podia ir muito além do que disse, pois não podia incentivar as críticas a plataforma, enquanto, no dia a dia, precisa apoiar e auxiliar no uso dela. Através da interdiscursividade, é possível observar o argumento que justificou a utilização da plataforma no Estado: as escolas privadas usam e o rendimento delas são bons. Portanto, desse fragmento é possível identificar outro

recurso representacional de distinção das escolas públicas e privadas, enquanto as (des)qualificam.

Inclusive, em matéria publicada pelo Portal de Notícias do Estado da Bahia (2024), o uso da plataforma é veiculado como método de avaliação diagnóstica e replanejamento pedagógico para a “melhoria da aprendizagem”. Quanto ao objetivo das avaliações:

O objetivo das avaliações é a identificação rápida de alguma lacuna de aprendizagem, permitindo, assim, o replanejamento pedagógico, tanto para a escola quanto para a SEC, como ressaltou Rainer Guimarães, superintendente de Gestão da Informação Educacional da SEC. “Os últimos anos foram marcados pela busca da superação dos impactos da pandemia do Covid-19 sobre a aprendizagem dos estudantes. Tivemos muitos avanços neste sentido, a exemplo da avaliação, da formação continuada e dos programas de permanência. Este ano letivo é de consolidação dessas iniciativas, mas também de inovação, com a escola cada vez mais próxima e garantindo sempre o sucesso escolar das crianças, dos adolescentes e jovens da rede estadual”, afirmou. (Estado da Bahia, 2024).

Essa plataforma é feita e mantida pela SOMOS Educação ou SOMOS SISTEMAS DE ENSINO S.A., pessoa jurídica de direito privado interno, com inscrição sob o CNPJ nº 49.323.314/0008-90 e sede no Estado de São Paulo, ativa desde 2013. Em consulta no Portal da Transparência, não foi encontrado nenhum contrato com essa pessoa jurídica. Curioso, entrei em contato com um servidor e esse me informou que quem fica com a plataforma são “os meninos da FGV”.

Saliente-se que os estudantes da rede estadual de ensino da Bahia são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática por meio do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (Sabe). A aplicação da prova ocorre em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e realiza o acompanhamento da gestão da aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Em 2024, a realização da avaliação se deu por meio da Plataforma Plurall através de dispositivos disponibilizados nas escolas (Estado da Bahia, 2024).

Em matéria publicada pelo Estado da Bahia,

A coordenadora pedagógica do colégio, Cláudia Brasília, explica que, dias antes das avaliações, os estudantes passaram por um processo de preparação. “Fizemos simulados, trabalhos com os cadernos de recomposição da Plataforma Plurall, bate-papo sobre a relevância das avaliações, revisão dos descriptores da matriz da prova Sabe, resolução de provas anteriores e acolhimento”, informou. (Estado da Bahia, 2024).

Ou seja, está integrada nessa plataforma oriunda de uma iniciativa privada, tanto a avaliação, quanto a preparação para fazê-la. Se ela auxilia no diagnóstico prévio, apresenta soluções e conteúdos para corrigir as supostas “falhas” de

aprendizagem; como se dá o critério de parcialidade na construção da avaliação do Sabe?

E qual a importância de discutir isso? As escolas são estimadas e estigmatizadas com base no resultado dessa prova “externa”, o Sabe. Dentro das escolas, a gestão é cobrada pela Secretaria de Educação para dar resultados, assim passa a cobrar mais da coordenação, enquanto esta cobra do corpo docente, e estes, por último, cobra resultado do corpo discente.

Quanto as estratégias neoliberais na educação brasileira, a Janaína e o Henrique acrescentaram:

FRAGMENTO 14

Janaína: Você viu o que o Estado de São Paulo fez? Uma aberração... O secretário de educação é integrante da empresa Positivo, que a sede é em Curitiba e ele foi dizer para o MEC ó “nós não queremos receber [livros didáticos]” porque eles vão receber digital e quem vai fornecer? A Positivo, tem um conflito de interesse aí. É porque o cara é dessa empresa.

Henrique: Abrir mão de receber milhares de livros do ministério da educação porque eles querem utilizar lá são tablets, livro digital. Vê só a ideia desses canalhas aí?

Janaína: Encher o rabo de uma empresa de dinheiro. Um material que a gente já viu, cheio de imagens, de erros, de informação errada...

Através da intertextualidade é possível extrair os fatos mencionados pela Janaína e Henrique. Sabe-se que o Estado de São Paulo tem sido o palco de investidas neoliberais na educação e a decisão do Governador Tarcísio de Freitas em não aderir ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), do Ministério da Educação, foi bastante criticada nas redes sociais e por especialistas.

O secretário Renato Feder afirmou que os livros didáticos do governo federal tinham conteúdos “superficiais” e este secretário já estava sendo investigado por suspeita de conflito de interesses já que alguns contratos da pasta com uma empresa fornecedora do governo da qual Feder é acionista foram identificados (Bernardo, 2023). Sobre isso,

Como o Metrópoles mostrou em janeiro, Feder é dono da Dragon Gem LLC, uma offshore com sede no estado de Delaware (EUA) que detém 28,16% das ações da Multilaser Industrial S/A, uma das fornecedoras de equipamentos de informática da Secretaria da Educação no governo paulista, como notebooks. Os contratos vigentes, fechados na gestão anterior, somam cerca de R\$ 200 milhões. Após a revelação do caso, o secretário Renato Feder afirmou que havia deixado o conselho de administração da empresa e que, por isso, não haveria conflito de interesses no fato de ele, como secretário, fiscalizar a própria empresa. Ele prometeu ainda que não firmará novos contratos com a Multilaser enquanto for o titular da Educação paulista. (Leite, 2023, s.p.)

Assim, podemos nos valer do que Freitas (2018, p.41-42, grifos nossos) apontou que:

nota-se que apesar da vinculação da reforma empresarial da educação aos refundadores do liberalismo, os “reformadores” operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação. (...) Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro de sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O **objetivo final** deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado.

Essa reforma empresarial da educação intenta “melhorar” a educação (escolas, professores e estudantes) colocando as escolas no livre mercado, o que impõe sobre elas uma espécie de darwinismo social que agrava os processos de segregação enquanto produto da concepção meritocrática que está na base do neoliberalismo (Freitas, 2018).

Portanto, com base no aspecto representacional do discurso, é possível descrever e identificar que o neoliberalismo está no cerne dos fatos mencionados pela Janaína e Henrique e representa um perigo para as escolas públicas.

Prosseguindo, ao tratar sobre a violência policial no Estado da Bahia, o prof. Henrique fez a seguinte intervenção:

FRAGMENTO 16

Henrique: Eu vi uma ‘tese’ que dizia o seguinte, e isso vale para os professores também. Ali você é mandado e você tem que dizer sim, você não pode dizer não tá? Aí o que acontece, eu tenho um superior e eu sou humilhado ali porque o superior vem até a mim e eu tenho que bater continência. Daí para baixo eu vou descontar minha raiva, eu vou mostrar minha autoridade. Daqui para cima eu não sou nada, mas daqui para baixo eu sou autoridade máxima. E aí como eu sou máxima, eu vou pintar e bordar. Muitas vezes acontece isso com professor. Professor ele é colocado como que tem um salário péssimo, ele vem com suas mágoas de lá de cima, foi humilhado lá em cima, teve problemas pessoas. Aí ela chega aqui e descarrega no aluno.

FRAGMENTO 17

Henrique: Você não vê duas viaturas entrando atirando num condomínio de luxo. Vai ver quando isso?

Júlia: Nunca.

Henrique: Sabemos que os traficantes, aqueles que são os poderosos, que mandam, eles moram nos condomínios de luxo. Todo mundo sabe disso. Lá no Rio de Janeiro já foram presos alguns. Mas eles chegam lá atirando? Não, eles chegam lá numa postura correta. Aqui eu sou juiz, eu sou

governador, eu sou autoridade máxima, então eu decido pela vida e pela morte. O professor muitas vezes chega na sala de aula e ele se sente autoridade máxima, então ele pensa que pode pintar e bordar porque eu fui humilhado pelo diretor lá, mas na sala ele vai humilhar os alunos. Existe muito isso. Tanto com policiais, como com professores.

Lara: Ei, a gente vê como na abordagem eles numa abordagem olham no negro, sendo num carro mais simples ou mais caro. Eles olham até isso. O tratamento é diferente. (Dados da pesquisa, 2024)

Através do aspecto identificacional do discurso, o prof. Henrique nesse fragmento situou a posição hierárquica dos/as professores/as. Analogicamente, as noções de poder e disciplina que permeiam as práticas escolares se assemelham com as experiências de policiais. Estes, enquanto violentadores, já que estávamos falando de violência policial no estado, são também vítimas, pois estão ali cumprindo ordens de superiores.

O/a professor/a não escapa dessa lógica. Com base nesse fragmento, as pressões e as exigências de superiores consoante as “mágoas” e “humilhações” que “vem lá de cima”, o salário “péssimo” e os “problemas pessoais” repercutem na prática docente, pois “chega aqui e desconta no aluno”. Ponto este corroborado por outras compreensões descritas no diário de campo. Hierarquicamente, o/a docente é superior ao aluno, enquanto é inferior à coordenação, que é inferior à direção, que é inferior à Secretaria de Educação. E, assim, são marcadas as relações sociais nesse ambiente.

Ainda sobre as abordagens policiais, sob o aspecto identificacional do discurso, retornarmos para o negro na posição de “sujeito perigoso” ou “criminoso”, independente se ele está num “carro mais simples” ou “mais caro”, logo, independe do fator classe, quando se é não-branco. Por outro lado, têm-se aqueles residentes em “condomínio de luxo”. Esses são aqueles que não recebem abordagem policial nas respectivas residências, mas também são esses que decidem “pela vida e pela morte”, seja “juiz”, “governador” ou autoridade máxima.

A profa. Lara comentou sobre uma experiência em sala de aula que demonstra a possibilidade de discutir as marcas do racismo no Brasil:

FRAGMENTO 18

Lara: Eu tava falando sobre isso com os alunos. Quando vocês pensam numa favela, a população é majoritariamente branca ou negra? Aí eles responderam: “é negra, professora”. Quando você olha a câmara, os representantes políticos, a maioria que está lá são de brancos ou de negros? Eles: “brancos, professora”. Quando você olha os principais personagens de uma novela, os protagonistas, a maioria são brancos ou negros? Eles: “São brancos”. Por muito tempo era só o personagem branco. Aí eu “Tá vendo como nossa sociedade é racista? Você têm que pensar

pelas oportunidades, quantas oportunidades são dadas para o branco e para o negro? (Dados da pesquisa, 2024)

Temos aí o aspecto identificacional de quais são as posições do sujeito branco e não-branco na sociedade brasileira. Não só no senso comum, mas também na realidade a categoria racial branca está em posição de domínio, é a herança colonial desse grupo.

Quando mencionei os casos no Estado da Bahia de trabalho análogo a escravidão divulgados na mídia, a profa. Lara tomou a fala para contar sobre um caso envolvendo alguém de Juazeiro:

FRAGMENTO 19

Lara: Uma professora aqui da escola estava comentando aqui com a gente essa semana. Um sobrinho dela recebeu uma proposta muito boa lá pro sul da Bahia para trabalhar. Ele todo empolgado, chegou lá era trabalho escravo. Ele ficou sendo escravizado.

Henrique: Você viu aquele vereador no Rio Grande do Sul? Quando descobriram aqueles baianos trabalhando lá numa vinicultura. O cara foi para a tribuna dizer: “Aí vamos trazer baianos, tudo preguiçoso?”. (Dados da pesquisa, 2024)

FRAGMENTO 23

Janaína: É como Hoelzer disse. Esses quatro anos foram terríveis. Mesmo quem era (racista), estava escondidinho e agora botou para fora. Você vê um deputado estadual lá no Paraná, Santa Catarina... indo defender na tribuna essa supremacia branca. Você fica assim horrorizada. O povo está botando para fora mesmo. (...) Eles estão usando subterfúgios. Por exemplo, eu vou fazer uma live e boto aqui um copo de leite. Isso significa que eu estou defendendo o supremacismo branco, porque Hitler fazia isso naquela época, não tinha live, não tinha internet, mas deixava filmar.

Henrique: E eles querem chamar isso de liberdade de expressão.

Janaína: Exatamente, liberdade de expressão. (Dados da pesquisa, 2024)

A partir do relato do caso local, através da intertextualidade, é possível identificar os seguintes eventos mencionados nos fragmentos: a) um vereador no município de Roca Sales/RS, que afirmou na tribuna “Se isso continuar e não tiver um trabalho de gente branca, de gente que sabe fazer esse trabalho com técnicas, de pessoas que sabem fazer, nós vamos embargar aquilo lá” (Portela, 2023); b) um deputado federal de Mato Grosso foi acusado de fazer suposto gesto supremacista branco durante CPI dos Atos Golpistas (Lopes; Mesquita & Andrade, 2023); c) o presidente Jair Bolsonaro tomou um copo de leite durante uma transmissão ao vivo no Facebook, o que constitui uma prática neonazista americana como símbolo da supremacia branca (Carvalho, 2021); d) um vereador em Caxias do Sul/RS que, em resposta ao resgate de mais de 200 funcionários submetidos a situação análoga à escravidão numa vinicultura,

O vereador Sandro Fantinel (Patriota-RS), culpou os funcionários resgatados em situação análoga à escravidão, em Bento Gonçalves, por suas condições de trabalho. Ao mencionar o caso na sessão desta terça-feira 28 da Câmara de Caxias do Sul, o bolsonarista disse que as medidas contra as vinícolas eram um exagero, e sugeriu que os agricultores dessem preferência a “trabalhadores argentinos”, que seriam “limpos, trabalhadores, corretos”. “Todos os agricultores que têm argentinos trabalhando hoje só batem palma. São limpos, trabalhadores, corretos, cumprem o horário, mantêm a casa limpa e no dia de ir embora ainda agradecem o patrão pelo serviço prestado e pelo dinheiro que receberam”, afirmou. “Agora com os baianos, que a única cultura que eles têm é viver na praia tocando tambor, era normal que se fosse ter esse tipo de problema. Deixem de lado aquele povo que é acostumado com Carnaval e festa para vocês não se incomodarem novamente, que isso sirva de lição... Se estava tão ruim a escravidão, como que alguns do próprio grupo não quiseram ir embora?”, acrescentou. (Silva, 2023, s.p)

Deste modo, foram elencadas discursivamente inúmeras evidências sobre práticas que indicam o supremacismo branco no Brasil e a existência focos de trabalho análogo à escravidão. Um movimento que estava velado e, nos “quatro anos” da gestão Bolsonaro, começou a se apresentar socialmente, sem pudor.

Conforme Laborne (2017, p.80): “a branquitude funcionaria como privilégio racial sustentando a chamada supremacia branca, responsável pela dominação de outros grupos raciais”. E Melo (2023, p.49) foi além ao conceituar o que chamou de supremacia branca ‘à brasileira’:

Dois pilares sustentam a supremacia branca à brasileira: o mito da democracia racial e a ideia de mérito (meritocracia). O mito da democracia racial (...) produziu a ideia de que todos/as nós temos oportunidades e direitos iguais, pois vivemos num paraíso racial. Já a ideia de mérito difundiu que todos/as nós somos capazes de ocuparmos as posições e cargos de poder por meio de nosso próprio esforço individual, uma lógica restritamente neoliberal amparada no racismo estrutural. Essa ideia também compartilha a noção de uma experiência humana e social única. Assim, todos/as estamos nos mesmos lugares porque são iguais perante a lei e perante as oportunidades.

Em seguida, o prof. Henrique passou a discutir as violências perpetradas contra os povos indígenas e quilombolas no Estado da Bahia:

FRAGMENTO 20

Henrique: A gente está vivendo uma verdadeira escalada de crimes contra os quilombolas, indígenas... Ali no litoral norte da Bahia, ali está um negócio... virou uma terra de ninguém. Policiais, gente envolvido com negócio de imobiliária, vão lá mesmo na comunidade, atiram, mostram arma, para poder intimidar e mata mesmo. O caso mais recente aí que causou comoção foi o assassinato dessa líder quilombola aí, que era liderança comunitária também essa senhora. Uma senhora que os caras foram lá e mataram. Mas isso aí é um caso que teve repercussão. Mas se for você for para o sul da Bahia também, outro caso escandaloso com os indígenas. É o avanço imobiliário contra eles. Eu estava assistindo o Krenak nesse domingo sobre isso. E ele colocou justamente isso, porque as terras desses povos, muitas delas são no litoral, beira-mar e os caras estão indo para cima mesmo. Indo para intimidar e tomar na tora.

Janaína: Esse marco temporal que eles inventaram é a prova disso, é um absurdo. (Dados da pesquisa, 2024)

O que chamou de “Terra de ninguém”, trata-se da representação discursiva de um território em que o Estado não atua, não consegue controlar os conflitos ali existentes. Ou seja, apontou a inefetividade das normas jurídicas e sociais, como também das instituições públicas. E, foi além, deu “nome aos bois”. Enquanto violentadores mencionou a “polícia” e “empresas imobiliárias”. Intertextualmente, exemplificou através do assassinato de Mãe Bernadete, liderança quilombola e coordenadora da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq), no norte da Bahia. Enquanto, no sul, frisou os ataques nos Territórios Indígenas (TIs) Barra Velha do Monte Pascoal (jovens lideranças foram atacadas por pistoleiros) e Comexatibá, na aldeia Vale do Kai (uma criança Pataxó morreu a tiros em outro ataque) (Brasil, 2023).

Ou seja, os direitos humanos e fundamentais desses grupos estão violentados e essas infrações estão sendo visualizadas, de um lado a outro no Estado da Bahia. Sobre o “marco temporal”, intertextualmente, tem-se a discussão no Supremo Tribunal Federal e no Congresso Nacional que dispõe sobre se deve existir um marco para reconhecimento das terras com base na ocupação das terras na data da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988.

Sobre o período pós-abolição, as práticas de imigração e a recusa de contratar pessoas não-brancas foram comentadas:

FRAGMENTO 21

Henrique: Para o proprietário racista, era uma humilhação para ele pagar um negro para trabalhar pra ele.

Lara: E aí vem a dificuldade para inserir o negro na sociedade.

Janaína: E ainda criaram a Lei da Vadiagem.

Janaína: “Se eu cheguei, todo mundo pode chegar”. Isso é cruel. Isso é totalmente neoliberal.

Com base na interdiscursividade, podemos inferir os discursos da época. Primeiro, o sentimento de orgulho e rejeição do sujeito branco, anteriormente que figurava na condição de Senhor e proprietário de escravos (pessoas escravizadas), em contratar e assalarilar pessoas não-brancas. É justamente dessa ojeriza e retirada do não-branco da esfera do trabalho assalariado, instituto jurídico colonial pensado para pessoas brancas, que restaram as marcas na sociedade brasileira e temos o conceito de branquitude enquanto processo psicossocial nos estudos de Maria Aparecida Silva Bento.

Bento (2022, p.20-21), em comento a noção de meritocracia, declarou:

Um dos desafios está em problematizar o entendimento de que os resultados de processos seletivos, contratações e promoções que colocam homens brancos majoritariamente em posições mais qualificadas são decorrentes do mérito que essas pessoas têm pela excelência individual naquilo que são e fazem. (...) Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa.

Assim, a profa. Janaína traz a discussão o discurso neoliberal da meritocracia: “Se eu cheguei, todo mundo pode chegar”. E, como bem já foi tratado anteriormente, um dos pilares da supremacia branca à brasileira. Mas também um dos argumentos que velam o pacto da branquitude, tácito, que resulta no privilégio de pessoas brancas em seleções de emprego, por exemplo.

Ao tratar sobre branquitude, já na formação nº 3, a prof. Janaína falou uma frase bastante contundente:

FRAGMENTO 22

Janaína: O branco-pobre tem a estética do poder.

Schucman (2020), ao tratar sobre padrões de beleza e branquitude, declarou que o termo “estética” vem do grego *aisthesis* que significa “percepção” ou “sensação”. Entretanto, para o senso comum, “estética está associada aos padrões e significados de beleza e do belo” (Schucman, 2020, p.220). Quanto a branquitude, convém elucidar que se trata da hegemonia da estética branca, principalmente pelos meios de comunicação, e que é essa diferença que faz os/as brancos/as perceberem a brancura em relação a outra: “A identidade é sempre algo que define fronteiras entre quem somos nós e quem são os outros, portanto só existe em relação a uma alteridade” (Schucman, 2020, p.124).

E Schucman vai além. A autora relacionou os modos de implicação do sujeito individual e a realidade social por uma mediação semiótica:

De fato, tanto esse traço de superioridade estética quando o padrão de beleza de nossa cultura não é algo natural ou dado aos brancos. Mesmo assim, essa imagem de belo produz significados compartilhados dos quais os sujeitos se apropriam, singularizam, produzem sentidos e atuam sobre eles, de alguma forma reproduzindo-os ou contrapondo-os. Na teia dialética em que a realidade social e o sujeito individual implicam-se mutuamente, a mediação semiótica exerce um papel fundamental. A linguagem e os significados compartilhados culturalmente funcionam como determinantes no processo de constituição de cada sujeito. (Schucman, 2020, p.127-128)

Assim, através do aspecto identificacional, o branco, mesmo pobre, foi qualificado como aquele que possui “a estética do poder”. Contrariamente, infere-se

que o não-branco, seja pobre ou rico, como o sujeito-ausente dessa suposta estética do poder (ou matriz colonial do poder - conceito já trabalhado anteriormente).

Posteriormente, à título de possibilidade de (inter)ação, o prof. Henrique acrescentou:

FRAGMENTO 24

Henrique: Eu estava assistindo uma entrevista do Flávio Dino, ele dizendo que quando foi governador do Maranhão, ele retirou todos os nomes de ruas e escolas de ditadores e dos generais que participaram da ditadura militar. Escolas homenageando Castello Branco, Costa e Silva... Ele mandou tirar tudo e mandou colocar nomes de pessoas da comunidade. Que fizeram parte dela e foram importantes. Aqui nós temos um bairro com o nome Castello Branco e eu já morei naquela desgraça. (Dados da pesquisa, 2024)

O enfrentamento dos símbolos e monumentos, seja de personalidades no período da ditadura ou da escravidão, precisam ser revisitados. Em que pese vias e instituições públicas não constituírem, em sentido estrito, monumentos ou patrimônios culturais (materiais ou imateriais); convém, de forma análoga, discutir essa proposta de intervenção social mencionada no fragmento através, por exemplo, da defesa de destruição de alguns monumentos / patrimônios públicos sem o devido diálogo com a sociedade sobre a história e o simbolismo de tais bens públicos, seja de uso comum ou de uso especial pela Administração Pública.

A Lilia Moritz Schwarcz (2024), no livro 'Imagens da Branquitude', declarou:

monumentos e patrimônios públicos assumem, por conta da materialidade - feita na base do concreto, do bronze, do mármore e da pedra -, um lugar proeminente na memória coletiva de uma nação. (...) A urgência do dia a dia acaba criando um efeito anestésico que faz com que, amiúde, deixemos de observá-los em detalhe. (...) sem nos dar conta de que, muito geralmente, eles versam sobre e reforçam uma história que ainda por demais europeia, das elites coloniais e imperiais, masculinas e amiúde branca. (...) Fazendo um paralelo com uma conhecida frase de Walter Benjamin, para quem não havia documento de civilização que não fosse também um documento de barbárie, talvez não exista processo de patrimonialização sem alguma forma de apagamento. (...) Afinal, tanto no plano individual como no coletivo, somos, também, o que esquecemos. (...) em lugar de promover o urgente debate público, a atitude oficial tem sido a de tomar partido da salvaguarda dos patrimônios, e de sua necessária preservação. (Schwarcz, 2024, p.137-156)

Portanto, apesar de continuar uma intervenção legítima, a retirada e troca de nomes de vias públicas e instituições escolares, sem a necessária contextualização e diálogo com a sociedade, não solucionará o problema do apagamento social sobre as ações violentas e desumanas durante o período da ditadura ou da escravidão. Muito pelo contrário, permanecerá silente as marcas e investidas da elite branca brasileira que proporcionaram a herança colonial observável atualmente.

7.4 A FORMAÇÃO Nº 4

A formação nº 4 começou com um diálogo baseado na obra situada na orla da cidade:

Figuras 8 e 9 - Ama de Leite



Fonte: Obras de Lédo Ivo.

A escultura “Ama de Leite” foi feita pelo artista plástico Lédo Ivo, um juazeirense criado em Lagoa da Pedra, distrito de Manicoba. Ela possui 4 metros de altura e pesa 5 toneladas. Podemos observar quatro personagens: uma mulher negra sem expressões faciais, duas crianças brancas e obesas no colo dela e uma terceira criança negra raquítica no chão. Segundo o artista, em entrevista para o Blog de Carlos Britto (2011, s.p.), a obra “busca desmistificar e transfigurar o conceito de Democracia Racial vigente no Brasil”.

Santos, Constantino e Baptista (2024, p.2-3) comentaram os sentidos impregnados na obra de Lédo Ivo:

Na imagem da mãe-preta-e-ama-de-leite, faz-se a crítica à escravidão e à naturalização do racismo. Na aparente interação entre brancos e negros, revela-se a contradição: o corpo negro raquítico é privado de aleitamento e cuidados maternos, para o bem-estar dos brancos. Numa referência às políticas da branquitude, de expropriação e colonização, não apenas de territórios, mas de afetos e corpos, a estética da mãe-preta-e-ama-de-leite se alinha àquela performada por seu filho para denunciar o lugar social historicamente reservado ao corpo negro: o da subalternidade.

Durante a formação, foram feitos os seguintes comentários sobre a obra:

FRAGMENTO 25

Gustavo: Será que os meninos negros estão ali esperando a vez deles para se alimentar?

Janaína: Pelo que a gente sabe, “ama de leite” era uma escrava que, quando paria, tinha leite que era exclusivo para alimentar o filho do Senhor, porque diziam que o leite da Senhora era fraco. Na verdade, ela não queria era ter o trabalho. Amamentar dá trabalho. Todo leite é igual.

Lara: E tem a questão do envelhecimento né...

Janaína: É, os peitos caem. E a escravizada, os filhos dela que se danem, que se lasquem. (Dados da pesquisa, 2024).

Logo, em termos dos aspectos representacionais ora observados, tem-se a função da ama-de-leite no período e os argumentos utilizados na época, como, p.ex., de que a senhora-branca produzia um leite “fraco”, logo, argumentava-se que o leite da mulher negra seria mais “forte” para os/as filhos/as dos senhores-brancos. Entretanto, como muito bem a profa. Janaína respondeu, tratava-se, na verdade, de mais um mecanismo de exploração do corpo de mulheres negras, enquanto os filhos destas “que se danem”, pois até o leite das respectivas mães eram expropriados.

A pergunta do prof. Gustavo permite, via um recurso metafórico, desvelar a noção de que estão os “meninos-negros” esperando “a vez deles de se alimentar”, ou seja, esperando o momento em que terão justiça social e estarão em par de igualdade (ou equidade) com os meninos-brancos. De modo ainda mais profundo, estariam ali os meninos-negros esperando o cuidado da genitora no ato de amamentar, enquanto esta é explorada? Assim, podemos pensar o quanto as esferas do cuidado e das infâncias foram / são permeadas pelas relações raciais assimétricas.

Após esse momento introdutório, considerando o propósito dessa última formação em apresentar estratégias e possibilidades de práticas decoloniais nos ambientes educacionais e para além dele, através das leituras de bell hooks e dos momentos com o prof. Marcelo em disciplina na UPE, inseri a seguinte consigna após o momento de diálogo sobre a imagem: O que motiva a prática docente de vocês?

Os fragmentos 26 e 27 trazem as respostas dos/as pessoas que integraram essa última formação:

FRAGMENTO 26

Janaína: Eu amo o que eu faço, eu amo ser professora. É isso o que me motiva.

Raquel: Rapaz, eu vou dizer uma coisa. Eu também. Apesar do povo ficar dizendo as coisas, eu gosto do que eu faço. Apesar de todas as presepadas que eu passo todo dia, eu gosto.

Janaína: Eu amo dar aula. O que eu não gosto na minha profissão é ter que ficar reclamando com aluno, isso é desgastante. Mas dar aula em si, eu amo.

Beatriz: Quando você consegue passar alguma informação e, o mínimo que seja, quando o aluno chega e diz: “eu fui em tal lugar e a aula que a senhora deu, eu repeti lá e falei”. Ai você vê que seu trabalho tá sendo satisfatório.

Gustavo: Eu costumo dizer que eu trabalho desde criança. É uma coisa que eu realmente amo, o conhecimento e saber que estamos sendo útil para alguém.

Henrique: Eu sou apaixonado pela sala de aula. Eu fiquei três anos na direção, mas continuei em sala de aula. Foi o que me salvou aqui dentro. Tem dias que realmente você realmente não está para nada. Cansado. Tem esses dias. Mas, muitas vezes nesses dias, eu venho e saio outra pessoa. Eu chego cansado, dou uma aula e saio levo. Chego pesado e saio leve. É o que eu digo para os meus alunos, procurem fazer o que vocês gostam, porque o trabalho vai consumir muito mais tempo de você, do que sua família e sua casa. Você vai passar muito mais tempo no trabalho do que em casa. Se você for fazer o que não gosta, você vai se lascar. E graças a Deus o que eu faço, eu amo. (Dados da pesquisa, 2024).

Deste modo, observou-se que a motivação da prática docente foi representada, principalmente, pelo “ato de amar a prática docente”. “Eu amo o que eu faço, eu amo ser professora” desvela um processo de orgulho e amor pela identidade docente e o que compõe o “ser professora”. Processo esse de estima que vai além “das presepadas que eu passo todo dia”, ou seja, em que pese as dificuldades diárias (e estas que também compõe o ser-professora).

Junto desse processo também está a noção de lidar com a construção e reprodução do conhecimento, no ato de ensinar. Compreensão corroborada pela profa. Beatriz: “Quando você consegue passar alguma informação e, o mínimo que seja...”; a compreensão de que o/a estudante incorporou tais ensinamentos possibilitam a satisfação ou prazer no que faz enquanto docente.

Já o prof. Henrique acrescentou que o que salvou ele das dificuldades na experiência de ser gestor foi justamente ter permanecido em sala de aula. E aí, sem seguida, veio o aspecto representacional do cansaço: “Tem dias que realmente você não está para nada. Cansado. Tem esses dias”. Portanto, o cansaço integra a identidade do ser-docente, em que pese a generalidade anterior nos termos “dificuldades”, “presepadas”, etc.; assim, o cansaço compõe a experiência de docentes. Como estratégia de enfrentamento, o prof. Henrique apontou a própria prática da docência como o recurso de alívio desse cansaço, no prazer e na satisfação da atuação, mas que é só possível para aqueles que amam ser professor/a.

Vejamos o fragmento 27:

FRAGMENTO 27

Lara: Semana passada teve um feriado, dei uma descansada e voltei ao normal. Passei o dia todo dando aula. Aí senti assim aquele cansaço, mas o contato que a gente tem com esses meninos, quando a gente sente que conseguiu passar algo importante, que eles conseguiram entender, que eles refletiram, que eles devolvem, a sensação é muito boa. Eu passei o dia todo trabalhando, mas quando eu cheguei em casa, a sensação foi de dever cumprido. Mesmo estando morta de cansada, a sensação de dever cumprido, pois consegui fazer tudo que eu tinha planejado, independente

dos momentos de dificuldade que são muitos que a gente enfrenta, mas essa sensação faz você se sentir bem. Sabe aquela sensação boa? De conseguir fazer o seu trabalho? Eu acho que acima de tudo, a gente precisa gostar, amar o que a gente faz porque são tantas vidas, são tantas crianças com tantos problemas... E aquele momento em que eles estão ali com a gente, é um momento deles despertarem um pouco, pensar um pouco, questões até mesmo da vida deles. Eu acho que esse papel da gente como educador é muito importante no dia a dia.

Henrique: Eu fiz recentemente um *check up* e saí assim do laboratório para outro. E no caminho e tinha uma menina que estava vendendo espetinho, cachorro-quente, etc. com o pai ou filho, não sei... e ela falou assim “professor!”, aí eu voltei, dei um abraço. Eu nem estava vendendo ela, aí perguntou como eu estava... É isso que paga. Eu posso não lembrar o nome, porque sou péssimo com nomes. Mas eu sei que foi minha aluna. Estudou muitos anos aqui nessa escola. Aí você está andando, naquela correria e na rua encontra alguém que tem aquela satisfação de ir lá, dar um abraço, “Vá lá na escola”. São essas coisas que pagam. É a premiação. A coroação, na verdade, desse trabalho nosso.

Júlia: São muitas coisas que movem a gente. Mas de modo geral, é como todo mundo falou. É quando a gente sente que o nosso trabalho fez a diferença na vida de alguém. Seja através do conhecimento que ele adquiriu, seja através de uma ideia... A gente sempre recebe muitos aqui na coordenação, alunos que, por exemplo, são vítimas de preconceito; chegam chorando e tals, então quando você conversa, que você sente que aquilo que você fez, aquele acolhimento, aquela palavra, aquilo que você disse contribuiu para alguma coisa, na vida daquela pessoa. É satisfatório para a gente, é o que nos motiva no nosso trabalho. (Dados da pesquisa, 2024).

Na primeira parte da fala da profa. Lara, temos uma corroboração da fala do prof. Henrique e da profa. Beatriz. Entretanto, na segunda parte, tem-se o aspecto identificacional valorativo da função social do/a docente: “E aquele momento em que eles estão ali com a gente, é um momento deles despertarem um pouco, pensar um pouco, questões até mesmo da vida deles. Eu acho que esse papel da gente como educador é muito importante no dia a dia”. Logo, esse papel desempenhado pelo/a docente no dia a dia é compreendido como muito importante, considerando, principalmente, que “são tantas vidas, são tantas crianças com tantos problemas”, ou seja, contexto de vulnerabilidades sociais experienciadas pelas crianças e jovens.

Indiretamente, a escola também é representada como espaço de pensar e de despertar para até mesmo “questões da vida” das crianças e adolescentes. Ou seja, lugar de transformação social em relação ao contexto de vulnerabilidades / enfrentamento as inefetividades dos direitos humanos-fundamentais.

O prof. Henrique acrescentou o quanto o reconhecimento do alunado após se formarem na escola é significativo; sendo esta dinâmica sendo representada como a “premiação” ou o “pagamento” pela atuação docente que marca, que transforma a vida de discentes. Esse ato também desvela o processo interacional docente-

discente numa ligação de carinho (“ela perguntou como eu estava”; “dei um abraço”) e de reconhecimento.

A coordenadora Júlia representou a “motivação” por aquilo que “nos move”, nos faz agir, na sensação de notar que contribuiu (“fez a diferença”) na vida de discentes. Contribuição representada tanto no compartilhamento do conhecimento, como no ato de acolher e de cuidar. O cuidado, tão bem tratado por Clara Sousa, Marcelo Ribeiro e Tamires Santos (2018, p.260):

se faz o centro do ser, movendo para o autocuidado, acolhendo a si com as aptidões e limitações, redimensionando o seu modo de ser e estar-no-mundo (...) Desse modo, cada um é ser-no-mundo, único, realizando suas intervenções no seu cotidiano e capaz de contribuir para melhorias dos ambientes onde estiver, lançando alternativas para resolver as problemáticas cotidianas, como encontro de preocupações para com o mundo. Assim, o cuidado, movido pelo autocuidado, entrelaçado de sentido, de teoria, de experiência, retomando-se na formação, compreendendo o papel de ser-no-mundo e movimentando-se na prática, faz emergir a cura.

Ou seja, em que pese a esfera do cuidado ser representada para-com-o-discente, as falas desses/as docentes desvelam como o ‘cuidar’ atua na “cura” das dificuldades e enfrentamentos na prática docente. Entretanto, nota-se a ausência de representações ou momentos de autocuidado, implicando a noção de que esses/as docentes estão provavelmente desgarrados do hábito de autocuidado.

Prosseguindo, após mencionar as proposições da Bárbara Carine no livro “Como ser um educador antirracista: para familiares e professores”, sobre a necessidade de tratar a negritude não só através da dor e sofrimento da diáspora africana e escravidão, a profa. Janaína que já segue ela nas redes sociais e fez a leitura da obra, fez as seguintes intervenções:

FRAGMENTO 28

Janaína: Ela bate muito nessa tecla. A diáspora africana já tem uns quatro séculos. E aqui mais uma vez tem uma peça “Liberdade, liberdade”. E eu penso “Meu Deus, a gente não consegue se desvencilhar disso?” Sabe aquela mesma história? Ano passado teve um evento sobre Nordeste e tudo que era tratado era seca, miséria e fome; é como se o Nordeste não fosse uma potência e aí eu falei para Júlia: “eu não aguento mais isso”. Todas as peças de teatro versaram sobre isso. Ninguém vai sair não desse contexto de morte e vida severina? Vai ficar nisso a vida toda? É essa a visão o Sudeste tem da gente, que todo mundo é analfabeto, passa fome... Aí toda vez que vai falar de África e consciência negra, só falam de escravidão. É isso que ela vem combatendo. Que é justamente a decolonialidade. Não podemos reduzir a história de um povo a quatro séculos que é a história da escravidão. E os primeiros filósofos, matemáticos, cientistas? Nós não somos descendentes de “escravizados”. Nós somos descendentes de reis, rainhas, carpinteiros, arquitetos...

Lara: Sexta-feira, na minha eletiva com os estudantes do primeiro ano, eu trouxe uma amiga para conversar com eles. Foi interessante a fala dela, porque ela começou com várias imagens lindas e os alunos não

conseguiam reconhecer. Ela perguntava: “De onde é? E isso aqui?”. Por fim, ela perguntou se eles tinham conseguido identificar. Eles responderam que não, ou deram alguns chutes errados falando que era na Europa e tals. Aí ela disse: Aqui é África. Eles tomaram um susto.

Raquel: Eu tava assistindo um programa de tv domingo porque eu queria ver a história da mulher de Juazeiro. Ela chegou lá na Índia e ela respondeu que imaginava que era um país pobre, que esperava ver um contexto de pobreza. A educação brasileira tem essa mania, de só mostrar a parte ruim. (Dados da pesquisa, 2024)

A profa. Janaína expõe, de modo prévio, as representações discursivas do Nordeste (“seca, miséria e fome”; “analfabeto, passa fome”) e da África e do negro em “dor”, “sofrimento” e “escravidão”. Em contrapartida, segue negligenciada a representação do Nordeste e da negritude como “potência”: “E os primeiros filósofos, matemáticos, cientistas? Nós não somos descendentes de “escravizados”. Nós somos descendentes de reis, rainhas, carpinteiros, arquitetos”.

Em seguida, a profa. Lara expôs uma experiência com estudantes do primeiro ano. A convidada mostrou imagens “lindas” e os alunos não conseguiam reconhecer, inclusive, “deram alguns chutes errados falando que era na Europa”. Ou seja, desvelou que a imagem do belo e da riqueza encontra-se associada a Europa. Em seguida, foi desvelado para os/as discentes que se tratavam de imagens da África, o que gerou um “susto”, um estranhamento nos discentes.

A coordenadora Raquel, em comento ao relato de participação de uma juazeirense num programa de TV, também desvelou um processo de estranhamento desta ao descobrir que a Índia não era um país “pobre”, que não encontrou só “pobreza”. Essa representação sobre um mundo em que apenas a Europa e, posteriormente, os Estados Unidos, são desenvolvidos demonstram a processo do eurocentrismo que divide o mundo em centro e periferia. Sendo o centro do mundo rico e civilizável, enquanto a periferia é pobre e selvagem.

Passemos ao próximo fragmento:

FRAGMENTO 29

Lara: Às vezes a gente olha só a questão política. Às vezes as próprias pessoas mais pobres condenam as cotas, condenam os programas sociais como o ‘Minha Casa, Minha Vida’. E aí faz a corrida, quantas pessoas no passado deixaram de ter oportunidade, então é uma forma só de minimizar essa desigualdade. E os alunos têm essa ideia meio que da elite, mas eles são pobres. Mas eles precisam entender que essas políticas são em benefícios deles.

Caio: Teve uma professora, militante negra, pediu para desenhar a imagem dela na favela, aí ela apareceu com a arma. E tem uma outra forma também como os dados conduzem as visões eurocêntricas. Tem um livro que comprei recentemente, não comecei a ler ainda, chama Colonialismo Digital. Ele mostra como as *big techs* se comportam de modo ainda a reproduzir o racismo. (Dados da pesquisa, 2024)

Em termos de interdiscursividade, tem-se o discurso da elite neoliberal ao criticar as políticas afirmativas de cotas ou programas sociais e assistenciais sendo reproduzido por discentes “pobres”, contudo, a profa. Lara acrescentou: “eles precisam entender que essas políticas são em benefício deles”.

Sob o aspecto da intertextualidade, o coordenador Caio mencionou a ocorrência de fato discutido nas redes sociais após uma professora solicitar para uma inteligência artificial a criação de sua imagem em desenho animado no ambiente “favela”. A IA respondeu com uma mulher negra portando uma arma, ensejando a reprodução do estigma “sujeito perigoso” para negros (mas não só em favelas). Tal fato ensejou as produções sobre Decolonialidade Digital, inclusive, mencionada pelo Caio a obra do Deivison Faustino e Walter Lippold pela Editora Boitempo, lançado em 2023.

Em seguida, o grupo começou a discutir sobre as diferenças envolvendo os grupos de Humanas, Linguagens, Matemática e Exatas:

FRAGMENTO 30

Janaína: Se o aluno perde em matemática, o professor acha que ele tem que ser reprovado. É impressionante. É como se matemática está acima das outras, é mais importante.

Júlia: É aquela visão que nem todo mundo é capaz de aprender. Tem pessoas que tem essa ideia.

Henrique: Tem a ideia de que a Universidade não é para todos e eu creio que vem daí, essa ideia da elite em relação ao resto. É uma ideia colocada como se fosse fixa. (Dados da pesquisa, 2024)

Sob o aspecto identificacional, os professores de Matemática são representados como aqueles que entendem pela reprovação de discentes, pois representam a Matemática como uma disciplina mais importante que as outras (aspecto representacional). Em suma, pela interdiscursividade, eles são representados como aqueles que defendem o discurso fixo de que “nem todo mundo é capaz de aprender”, corroborando que a noção neoliberal de que “a Universidade não é para todos”.

Em acréscimo, alertou o coordenador Caio:

FRAGMENTO 31

Caio A gente não pode ficar fazendo definições universais o tempo todo. “Os alunos são assim porque não querem”. Como se todos tivessem o mesmo estado de vida, a mesma condição, eventualmente tem um aluno que tem dislexia e não consegue desenvolver a escrita. Semana passada a gente descobriu porque o menino veio me pedir para ter reforço em matemática. “Professor, eu queria umas aulas de reforço porque eu não estou aprendendo matemática”. Aí falei com uma professora de Letras que tem uma expertise em matemática. Ele ainda trouxe mais estudantes que estavam precisando. Aí quando de repente, eu soube que ele estava no

quadro ensinando os demais colegas. Aí essa professora tem formação em neuropsicopedagogia e ela disse que esse menino tem uma coisa que eu não sabia nem o nome, ele tem discalculia. Uma dislexia com números. Ele, por exemplo, na hora de somar, ele multiplica. Na hora de dividir, ele soma. Ele entende. Na hora que você explica a ele, ele precisa de alguns cuidados. Por exemplo, na hora de fazer os cálculos, o professor de matemática não quer que ele faça os risquinhos para evitar que erre. Mas o menino com discalculia só faz se for com os risquinhos lá. Ele só aprende assim. Então, ele sempre foi tratado como um menino danado, mas aí diagnosticado com TDAH e hiperatividade. Apesar de ter sido muito tempo só como um menino, na verdade, ele é hiperativo e tem dificuldades na aprendizagem devido a discalculia e TDAH. Aí a gente diz assim: “Esse menino não quer nada”. Como é que ele não quer e ele está pedindo para vir no contraturno assistir aula? Ele não só quer, como ele trouxe uma turma. E ele começou a dizer aos outros que estava aprendendo matemática com isso. Os outros vieram falar comigo que queriam participar. (Dados da pesquisa, 2024)

“Os alunos são assim porque não querem” revela o aspecto da interdiscursividade sobre os “alunos-problema”, com dificuldade de aprendizagem. O coordenador Caio salientou o risco de cair em generalizações, pois, como no caso citado, descobriu-se que as dificuldades de aprendizagem de uma certa criança na disciplina de matemática eram provenientes de uma discalculia: “na hora de fazer os cálculos, o professor de matemática não quer que ele faça os risquinhos para evitar que erre”. Essa criança que era representada na escola como um menino “danado”, na verdade, foi diagnosticado como com TDAH e hiperatividade. Tal situação só foi descoberta graças a uma professora com formação em neuropsicopedagogia.

Tal contexto evidencia a necessidade de um/a psicólogo/a atuante na escola em relação ao trabalho com estudantes e na respectiva avaliação das dificuldades destes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se atentar “naquilo que ele pode se desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar” (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p.45).

A reprovação de discentes contribui para essa produção social do fracasso escolar. Entretanto, os professores de Matemática (e Exatas) são representados nesse ambiente educacional como aqueles que, sob o discurso neoliberal, seguem essa perspectiva.

Ainda sobre os riscos da generalização, o coordenador Caio acrescentou:

FRAGMENTO 32

Caio: Agora tem o outro que teve todas as condições e não quis. Eu também não sou dessa premissa que, eu acho até que a Psicologia nos atrapalhou nisso... Ou seja, você tira a responsabilidade do ser humano e diz que a culpa é do pai, da mãe etc. mas é outro universo. O cara nunca é responsável pelos seus atos. E nós temos alunos que, simplesmente,

decidiram não ser nada, conscientemente. Eles não querem. Eles dizem “eu não quero chegar numa universidade”.

Henrique: Educação é uma ferramenta. Eu não vejo a educação com tábua de salvação da humanidade. Quando um aluno decide que não vai mais estudar, ele pode ser um grande empresário. Ele pode ser uma fera de computação, mesmo sem estudar. Pode ser um atleta. Eu tenho vários colegas que estudaram comigo até a sétima série e desistiram; e hoje são grandes empresários na Ceasa, trabalhando com fruta etc.

Caio: Eu acho que o que ele está chamando atenção é que a gente não pode se fechar para ouvir o aluno. (Dados da pesquisa, 2024)

Sob o aspecto representacional, a Psicologia restou representada como um campo prejudicial para o âmbito educacional. Sob o argumento de que ela “tira a responsabilidade do ser humano e diz que a culpa é do pai, da mãe etc. O cara nunca é responsável pelos seus atos”, tem-se uma falsa representação do senso comum sobre a atuação profissional de psicólogas e psicólogos, inclusive, daqueles que compõe o grupo da Psicologia Educacional e Escolar.

Em relação a família e/ou responsáveis, o/a profissional da Psicologia na educação básica pode, consoante as referências técnicas, “refletir sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas que atravessam a vida de pais e filhos” (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p.45). Mas não se resume a isso, pois se pauta em diferentes aspectos do processo de escolarização: relações familiares, grupos de amigos, práticas institucionais e contexto social; ou seja, “a análise das práticas escolares centra-se nas relações institucionais, considerando o contexto social e histórico em que é produzido o processo de escolarização” (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p.45).

Realmente, a Universidade não é o único caminho possível e legítimo para nossa juventude. Defender que sim seria reforçar os aspectos coloniais de lugares legítimos e ilegítimos. Mas não podemos cair no pessimismo e deixar de mostrar os caminhos possíveis, as oportunidades para que os/as jovens sigam após o fim do ensino médio. O/a profissional de Psicologia pode auxiliar nessas intervenções.

O coordenador Caio passou a representar a “família” em casos determinados:

FRAGMENTO 34

Caio: Tem família que dá vontade de mandar prender todo mundo por abandono de incapaz. É impressionante. A gestora, certo dia, ligou para uma mãe, botou no viva voz, 13h30, “onde ela está?” e a mãe respondeu que a menina estava dormindo. Uma e meia da tarde. É impressionante.

Gustavo: A mãe não tem nem vergonha de dizer isso. (Dados da pesquisa, 2024)

Aqui, a família, em relação aos discentes “problemas”, é representada como criminosa, pois ensejou o desejo desse coordenador em “mandar prender todo

“mundo por abandono de incapaz”. Abandono de incapaz é um tipo penal descrito no art. 133 do Código Penal brasileiro: “Art. 133 - Abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono” (Brasil, 1940, s.p.).

Em que pese a ausência de configuração do delito no ato de “deixar de mandar filho/a para a escola”, tal recurso discursivo metafórico foi utilizado para representar a função social da família descumprida em relação ao compromisso que possui com a educação das crianças e jovens.

O grupo passou a dialogar sobre outros casos vivenciados na escola:

FRAGMENTO 35

Lara: Semana passada, os alunos do sexto ano estavam se organizando para uma apresentação de História. Aí quando foi mais pertinho do horário, um estudante teve uma crise de ansiedade. Os alunos ficaram achando que era asma. A estagiária ficou com a turma e eu saí para conversar com ele. Falei: “Calma, calma”. E ele ofegante. Perguntei se era a apresentação, se ele estava com medo. E ele “não, é porque eu sinto isso” e tals. Aí fiquei com ele um tempinho. Só o fato de eu ter parado e ficado com ele, enxergado ele, dado esse apoio, “calma, eu estou aqui com você, vai passar, vai passar”. Ele passou a se sentir melhor e conseguiu apresentar.

Janaína: Então não é uma falta de ar. Porque se fosse falta de ar, físico, não teria passado.

Lara: Eu tava sentindo uma carência nele e a família não liga para ele. Você vê pela vestimenta dele. A farda toda rasgadinho. Todo furadinho. Eu acho que é carência mesmo da família.

Raquel: Um menino caiu aqui na escola, bateu a cabeça, vomitou e tudo. A gente chamou o SAMU... Sabe qual foi o maior problema? Achar o telefone dessa mãe. Quando a gente achou, a gente ligou e sabe o que ela disse? “Estou dormindo”

Janaína: “Não me incomode” *risos*.

Raquel: E a gente insistiu, porque alguém precisava acompanhar ele no SAMU. Aí ela veio. Ficava dizendo “É porque tenho outro menino pequeno, ele está dormindo”. Foi meio mundo de desculpa até chegar aqui para levar ele para o hospital.

Lara: Um aluno em sala de aula falou que quer ser traficante. Eu achei estranho, um menino dessa idade já com esse pensamento. Então eu acho que ele está com uma carência muito grande, de atenção mesmo. Não está tendo cuidado. E eu acho que essa coisa que ele tem, então assim se a gente como professor não dá essa atenção... essas crianças precisam muito da gente. (Dados da pesquisa, 2024)

Nesse diálogo voltamos para a representação da função docente na esfera do cuidado para-com-discentes. Primeiro, no ato de uma escuta ativa e acolhimento de uma criança numa crise de ansiedade, inclusive, a identificação, consoante as suspeitas de serem “meras” crises de asma. Em seguida, no ato de contatar a família para prosseguir com o cuidado no espaço extramuros (acompanhar a criança em ida para o hospital), sendo a família aqui mais uma vez sendo representada como “negligente”. Terceiro, no ato de aconselhá-los profissionalmente, com base no

caso de uma criança que afirmou o desejo de se tornar um traficante; a profa. Lara atribuiu tal comportamento para a ausência de cuidado, de carência dessa criança no ambiente extramuros. Nesse ponto, ela finaliza reforçando o potencial papel e importância de docentes no cuidado de discentes.

Voltamos para as diferenças entre os grupos de professores/as da escola:

FRAGMENTO 36

Raquel: Nós temos três turmas de AC e porque essa é a mais leve? Porque eles se conhecem a mais tempo e tem uma amizade. Além de aproveitar esse espaço da AC. Porque nessa AC tem os momentos de brincar, conversar, de ser mais leve, de não ter essa concorrência, de trazer um lanche. É diferente. Como eles tem mais tempo juntos, eles brincam... Além de ter essa amizade que foi construído ao longo do tempo, a amizade, a brincadeira... Agora o outro grupo, é uma coisa esquisita, é diferente...

Caio: Eu acho que tem alguma coisa na formação de professores da ciência da natureza e exatas, matemática, tem alguma coisa aí que não bate bem, a galera é muito isolada, muito isolada do ponto de vista pedagógico inclusive,

Janaína: Eles entram aqui, ninguém fala com ninguém, cada um faz seu trabalho. Eu percebi uma coisa no pessoal de exatas que você falou aí: existe uma concorrência. “Eu sou mais sabido que o outro”. Cada um quer ser mais estrela que o outro.

Lara: Eles são mais frios.

Raquel: Não tem zoada na AC deles. Não tem zoada. (Dados da pesquisa, 2024)

Sobre o grupo de Humanas, os/as integrantes são representados sob aspectos identificacionais como “amigos”, “se conhecem há mais tempo”, “conversam”, “não tem concorrência” e, por terem mais tempo juntos, “eles brincam”, por isso, são barulhentos.

Enquanto isso, existe um consenso entre o grupo de Humanas sobre os aspectos identificacionais do grupo de Matemática e Exatas: eles são “diferentes”, “esquisitos”, “muito isolados”, “mais frios”, “muito isolados do ponto de vista pedagógico” e “não tem zoada”. Além disso, parecem estar numa disputa, numa concorrência de quem é mais “sabido” que o outro.

E fora além, no que tange a ausência de um diálogo pedagógico:

FRAGMENTO 37

Beatriz: Eu posso falar assim, aqui eu vejo o povo mais se ajudando. Pergunta uma coisa a um, uma coisa ao outro. Todo mundo se ajudando.

Caio: Quando um propõe um projeto aqui, todo mundo abraça. Mas isso não é só aqui. É uma característica da formação dos professores das ciências da natureza e matemática. Eu não sei qual é a gênese disso. Eu não sei. Eu fico imaginando. Eu acho que a lógica positivista das ciências, da exatidão, não sei...

Henrique: Eu acho que o pessoal de exatas, exatas como um todo, eu acho eles muito carentes da pedagogia.

Caio: Eles não querem um diálogo pedagógico.

Henrique: Tanto que eu tenho vários colegas da área de exatas que o maior desespero, o maior fracasso... são exímios professores, mas quando

vão fazer concursos, que todo concurso exige pedagogia, é uma desgraça. Perde porque zerou. Eles têm essa carência da parte pedagógica.

Janaína: Eu percebo essa dificuldade do pedagógico. Eu percebo essa concorrência para ver quem é mais gênio, mais genial. Mas esse problema também tem em Linguagens. Lógico que é menos. Aqui a gente force um pelo outro. Em Linguagens eu percebo uma ciúmeira, sabe? (Dados da pesquisa, 2024)

A carência da “parte pedagógica” é o ponto principal argumentado pelo grupo. Enquanto no grupo de Humanas, é “todo mundo se ajudando”; no grupo de matemática e exatas, eles possuem uma “concorrência para ver quem é mais gênio”. Sob o aspecto identificacional, foram elaborados os modos de representação sobre quem compõe o grupo de Humanas (num sentido de comunidade) e quem compõe o grupo de Matemática e Exatas (num sentido de individualismo e concorrência).

O grupo de Linguagens também possuem a lógica da “concorrência”, porém “menos” que o grupo de Matemática e Exatas. Como característica, a profa. Janaína apontou uma “ciúmeira”. Logo, também destoa do modo como o grupo se vê nesse ambiente escolar.

E prosseguiram,

FRAGMENTO 38

Júlia: Mas também é porque Linguagens tem mais gente. Quanto tem mais gente, tem mais problemas, entendeu? Um público menor como é o de Humanas, é mais fácil a união, a integração...

Raquel: Eu vou por outro lado. Eu acho, no aspecto pessoal, eu vou na crença que energia puxa energia. Eu sou da crença que, por exemplo, quando Caio e Júlia vem pra cá, era o meu desejo, todo tempo que eu pedi e já existiam promessas de pessoas que viriam, mas não vieram, não ficaram na coordenação.

Janaína: Foi mesmo.

Raquel: Por quê? Era meu desejo que viesse pessoas que comungassem comigo, que eu pudesse trabalhar de uma certa forma, então eu acho que energia puxa energia. Essa é uma energia, aquela é outra energia.

Caio: Eu passei a adotar uma estratégia diferente. Quando a gente propõe algo aqui na coordenação de humanas, vocês vejam que eu só proponho no grupo. Com Linguagens também, tem um grupo que vai aderir, a galera de Linguagens é muito massa, é uma galera boa, que vai abraçar as ideias e tocar com prazer. Em exatas, eu só dialogo individualmente. Se eu chamar no coletivo, a ideia não vai. Mas existem algumas exceções, alguns professores de lá são mais abertos. São dispostos a conversar. Eles tentam entender a escola. (Dados da pesquisa, 2024)

A coordenadora Júlia motivou a razão da distinção do grupo de Linguagens com base na quantidade de integrantes: “quando tem mais gente, tem mais problemas”. Enquanto num grupo menor, as ações de união e integração são representadas como mais proveitosas.

Considerando as diferenças entre os grupos, o coordenador Caio articulou uma estratégia: com o grupo de Humanas, as propostas são lançadas para o grupo;

em Linguagens também, sendo que uma parte dele vai aderir; mas em matemática e exatas, as propostas precisam ser lançadas e construídas de modo individual. É como se fosse uma escola de abertura e possibilidade de diálogo colaborativo.

Instiguei o grupo sobre uma preocupação minha. Os modos de representar o Conselho de Classe durante as visitas e encontros me fez alertá-los sobre a possibilidade de estarmos indo contra uma prática desenvolvida sob o seguinte contexto:

os conselhos de classes foram estabelecidos em nosso país por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 de 1971, diante do autoritarismo que caracterizava a sociedade naquela época. Em contrapartida, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (LDBEN), o direito à educação é garantido, priorizando o desenvolvimento pleno do sujeito e a sua preparação para o exercício da cidadania. Neste sentido, o conselho tem as funções redefinidas perante à comunidade escolar, portanto o seu papel se sustenta na avaliação eficaz da ação pedagógica, rompendo a ideia centralizada de simplesmente verificar notas e problemas referentes à indisciplina dos alunos. (Jesus, 2020, p.3)

Vejamos as reações do grupo:

FRAGMENTO 33

Henrique: Ano passado, no Conselho de Classe, uma secretária só faltou se joelhar nos pés dos professores pedindo para aprovarmos uma estudante. Nós não aprovamos e ela saiu chateadírima. Hoje, esse estudante é outro aluno. Ela foi reprovada e esse ano mudou totalmente a postura. Deu uma empenada agora no final na minha disciplina, mas só agora no final que já está tudo garantido. Outro compromisso. Então a gente tem que ter muito cuidado com essa questão para não ficar passando a mão na cabeça deles demais e tirar a responsabilidade deles. O aluno que quer alguma coisa, o professor sabe. Ele está ali, olho no olho, ele sabe quem quer alguma coisa. Ele pode não estar conseguindo, mas ele quer.

Caio: Eu vi Janaína conversando com Beatriz sobre uma menina, de que ela não quer nada. Ela já foi reprovada, mas agora ela vai passar. No caso dela, a reprovação não significou melhoria em nada.

Janaína: Mas no caso dela, ela continua faltando. Ela não avança, ela não rende porque ela não vem pra escola. (Dados da pesquisa, 2024)

O prof. Henrique, apesar de anteriormente ter assentido com a compreensão de docentes de matemática e exatas, nesse ponto conta sobre um caso positivo de reprovação em que uma aluna, em contexto prévio de indisciplina e mau rendimento escolar, teria melhorado após ser disciplinada com a sanção da reprovação. Necessária ênfase deve ser dada ao fato da secretária ter quase se ajoelhado pedindo pela aprovação dessa discente. As razões não foram expostas, o que impede uma análise mais aprofundada sobre o ocorrido. Em seguida, o prof. Henrique adicionou que, apesar da melhoria, tal discente já teria dado uma “empenada” no final do ano letivo.

O coordenador Caio, ainda sobre a sanção reprovação, representou como insuficiente em outro caso, pois “Ela já foi reprovada, mas agora ela vai passar. No caso dela, a reprovação não significou melhoria em nada”.

Assim, sob o aspecto representacional, em que pese a discussão ter se dado sobre o Conselho de Classe, tal instituto resta representado nas discussões sobre aprovar ou reprovar discentes, em que pese o amplo rol de práticas que podem ser executadas dentro do Conselho para melhorar a cultura escolar. Logo, a sanção disciplinas “reprovação”, sob o aspecto representacional, é tido como um instrumento complexo e que pode gerar efeitos diversos, seja a melhoria de discentes, como também pode não repercutir em nada na vida deles (mesmo que se entenda pelo prejuízo repetir um ano letivo).

Em momento distinto, ainda sobre o Conselho de Classe:

FRAGMENTO 39

Janaína: É a parte mais estressante do ano para mim.

Henrique: Eu me arrombei por conta disso.

Gustavo: Por quê?

Henrique: Eu reprovei em 1985. Se tivesse Conselho de Classe eu não teria perdido. Era só matemática e eu perdi porque eu discuti com o professor.

Janaína: Risos. (Dados da pesquisa, 2024)

Apesar de ser representado pela profa. Janaína como a “parte mais estressante” do ano, o prof. Henrique salientou a importância do Conselho em situação experienciada em 1985, pois seria reprovado apenas por discutir com o professor de matemática.

Comentei que notei o grupo representando o Conselho de Classe com frequência de modo negativo, o que gerou as seguintes intervenções:

FRAGMENTO 40

Júlia: Mas porque negativo?

Henrique: Eu também não penso assim não. A gente diz que é estressante. Não é negativo. Você está falando em democracia. A democracia não é essa beleza, essa maravilha toda. Na democracia você tem que estar preparado para ouvir e para ser discordado. A democracia é isso. Então a gente pinta a democracia como se fosse algo tranquilo. (Dados da pesquisa, 2024)

O prof. Henrique, apresentou o aspecto representacional da democracia, a título de comparação, pois em que pese ser idealizada como uma “maravilha” ou uma “algo tranquilo”, ela é um lugar de disputa: “para ouvir e para ser discordado”. Aproveitei a oportunidade e perguntei: Como geralmente os professores/as representam o Conselho de Classe:

FRAGMENTO 41

Henrique: Discussão. Cacete.

Janaína: Bate boca. Por isso que eu falo que é estressante, entendeu?

Caio: Quando a gente instrumentaliza melhor o Conselho, a gente diz os números, as regras, a gente consegue...

Henrique: Quando o Conselho é bem dirigido...

Caio: Por exemplo, a gente trouxe os alunos pro Conselho. Ano passado e esse ano a gente viu muito professor incomodado com a presença dos alunos. Porque os meninos são peitudos. Eles não tem vergonha nenhuma de dizer o que eles estão pensando. Eles dizem mesmo. E tem professor que não está disposto a ouvir. Esse é o exercício da democracia pleno. Esse Conselho do final do ano que tem mais esse propósito de decidir quem vai reprovar ou não, ele tem a questão da avaliação com base da LDB que deve prevalecer os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Então, a gente vai pensar para além da nota.

Júlia: Porque pela nota ele não conseguiu, se ele tivesse conseguido por nota, ele não estaria lá.

Caio: Aí vai olhar outros aspectos. Vai atrair outros olhares.

Janaína: Mas sempre dá briga. Sempre dá briga. (Dados da pesquisa, 2024)

Assim, o Conselho foi representado como espaço de “discussão”, “cacete”, “briga”, “bate boca” e “estressante”. E o coordenador Caio apresentou um tanto da razão: “a gente trouxe os alunos pro Conselho” e “a gente viu professor incomodado com a presença dos alunos”. Os alunos, dentro do Conselho, foram representados como “peitudos”, “sem vergonha”; enquanto alguns docentes foram representados como “indispostos a ouvir”. Logo, esse aspecto conflituoso é representado pelo coordenador Caio como o “exercício pleno da democracia”.

Quanto o aspecto da sanção disciplinar reprovação, foi salientado que o critério de avaliação não pode ser quantitativo, mas sim “qualitativo” e, em termos de intertextualidade, temos a menção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como instrumento regulamentador desse “olhares outros” que compõe o método de avaliação qualitativa no ato de decidir ou não pela reprovação de discentes.

Desse modo, passei a discutir sobre a noção de conflito ou transgressão em bell hooks (2013) para que “os sujeitos da educação se posicionem de modo a romper, de fato, com os mecanismos de opressão do ensino bancário” (Scorsolini-Comin, 2024, p.74).

E, assim o grupo prosseguiu com as seguintes intervenções:

FRAGMENTO 42

Caio: Na verdade, é porque tem muitos colegas que continuam vendo avaliação como punição.

Gustavo: Se não tiver conflito, não evolui.

Raquel: Inclusive, eu não sei como foram as últimas. Eu acho que tem algo aí que tem ser corrigido. As próprias redes precisam repensar esse Conselho. Porque, por exemplo, o Estado da Bahia coloca o Conselho de Classe tal dia no calendário. Todos os Conselhos de Classe da Bahia acontece num dia de sexta-feira. O Estado da Bahia criou uma cultura de ter

folga para os professores. E aí o professor que tem a folga na sexta-feira... Ele reclama, porque eles alegam que a folga é um direito. Que, na verdade, não é um direito. É uma concessão que a escola faz e a cultura se criou. Aí quando coloca o Conselho no dia da folga, dia este que já está posto no calendário numa sexta-feira. Para o professor vir para o Conselho no dia da "folgaaa" é uma confusão. Aí o que a gente teve que fazer esse ano, tiramos o Conselho da sexta, botamos nos sábados letivos e tiramos a AC nessa semana. Para que todo mundo pudesse participar, porque todos os professores precisam estar presente. Mas a própria rede não pensa nesses aspectos que eles criaram, não foi a gente que criou. (Dados da pesquisa, 2024)

A coordenadora Raquel apontou um dos possíveis motivos para a indisposição de professores para o Conselho de Classe. Com base em ato normativo estadual, se estabeleceu que os Conselhos deveriam ocorrer nas sextas, ou seja, nos dias de folgas de parte desses professores, causando uma confusão. A rede estadual, ao estabelecer a sexta como dia de reunião do Conselho, não observou tal ponto.

Em momento posterior, apresentei a Escola Afrobrasileira Maria Felipa, instituição educacional privada que fica em Salvador e possui a Bárbara Carine como idealizadora, para que os projetos lá realizados servissem como parâmetros para pensar outras ações na escola. Nesse momento, o coordenador Caio interviu:

FRAGMENTO 43

Caio: E aí entra aquela parte nossa que a gente estava desenvolvendo. Eu estava conversando com Janaína sobre algo que me incomodou profundamente essa semana. A gente está fazendo o festival de música gospel aqui. Se a gente quer reconhecer as características culturais, inclusive, que envolve nosso aluno, a gente não pode negligenciar uma realidade. A nossa sociedade é cada vez mais evangélica e periférica. Tem um livro chamado "A religião mais negra do Brasil" que mostra onde eles estão concentrados, a gente tem a imagem de que os negros são concentrados nas religiões de matrizes africanas, mas não eles estão no pentecostalismo. São dados estatísticos do IBGE. Tem um livro que mostra isso, é a pesquisa de mestrado da pessoa. Bom, aí vem alguém questionar porque a gente vai fazer o festival de música gospel na escola se o Estado é laico. O Estado é laico, mas feijoada de Ogum pode. Você está entendendo? Mas, música gospel... A gente trata com esses preconceitos, mas a gente pode... Por isso a esquerda se distancia cada tanto dos evangélicos. Porque quer fechar os olhos para uma realidade que é cada vez mais presente. A gente abriu as inscrições aqui e tiveram 23 inscritos. E dos 13 classificados, apenas 6 são evangélicos. O resto é católico, espírita.. Tem uma menina que baixava o santo aqui, tá lá no festival. Entendeu? As pessoas precisam entender que a cultura é dinâmica.

Janaína: Ela sabe cantar?

Caio: Não, ela foi desclassificada na primeira fase. Então, a cultura é dinâmica. Ela vai se modificando. Eu estou falando da realidade. Antigamente, o brasileiro falava "Ave maria", hoje fala "Misericórdia". (...) E as pessoas não podem fechar os olhos para isso. Porque é a pior forma de lidar com o fundamentalismo religioso. Eu sou evangélico e sei as lutas que enfrento dentro desse campo. Eu fui expulso de igreja. Mas aí a esquerda não nos fortalece, que tá aí lutando integralmente porque olha para todo mundo como se fosse uma massa uniforme. "Todo evangélico é assim, todo

evangélico é assado”. E aí eu aproveito essa ocasião para dizer: “Feijoada de Ogum pode”; “Festa das Águas pode” e o festival de música gospel não pode.

Janaína: Mas aí é uma escola particular viu? Não é do Estado não.

Caio: A questão africana é uma questão brasileira. Em Salvador, existe o ensino de Ororoba nas escolas. (Dados da pesquisa, 2024)

Estava em pauta na escola a realização e promoção de um Festival de Música Gospel. Essa ação causou discussões sobre o infringimento ou não da norma laica constitucional. O coordenador Caio atribuiu como “semelhante” e também possível de infringir a norma laica, utilizando o raciocínio inverso, para a “Feijoada de Ogum”, “Festa das Águas”. Mas apenas o “Festival Gospel” estava sendo criticado. Como bem frisou a profa. Janaína, as ações realizadas na Escola Maria Felipa se dão num contexto de instituição privada. Mas o coordenador Caio estava visivelmente irritado com as críticas realizadas.

Nesse fragmento, temos os seguintes aspectos identificacionais: a sociedade brasileira como “cada vez mais evangélica e periférica”; a população negra como “concentrados no pentecostalismo”; os cristãos estariam apreendendo essa diferenciação de “tratamento” e se distanciando do grupo político de esquerda, configurando um risco a democracia; os evangélicos são “assim ou assado”, ou seja, o pensamento do senso comum da esquerda sobre um grupo fechado, excludente e violentador das demais religiões ou religiosidades; o grupo política de esquerda como inimigo dos cristãos / evangélicos, por negligenciar esse grupo, constituindo, com base em seu argumento, o grupo que observa os cristãos como uma massa uniforme.

Com base na categoria intertextualidade, observou-se a utilização do livro “A religião mais negra do Brasil” de Marco Davi de Oliveira e os dados estatísticos do IBGE sobre a população negra cristã / pentecostal; para legitimar a argumentação sobre a não infringência da norma laica no ambiente educacional.

Em contrapartida, mencionei o fato de estudantes de religiões de matrizes africanas não se apresentarem em evento anterior na escola por não se sentirem a vontade. O Caio reagiu da seguinte forma:

FRAGMENTO 44

Caio: Mas não é um problema especificamente daqui. É da sociedade brasileira. Elas não se sentem confortáveis e são perseguidas de fato. São discriminadas e existe um olhar preconceituoso, racista. Eu não estou negando essa realidade. Agora dizer que a escola dizer que a escola não pode fazer um festival gospel porque isso seria da religião evangélica, é negar uma realidade cada vez mais presente na nossa cultura. Ou a gente é

diverso de fato; diversidade como diversidade de verdade a gente vai ter que incluir todo mundo. (Dados da pesquisa, 2024)

Os grupos religiosos de matrizes africanas foram representados, sob o aspecto identificacional, como “não confortáveis” e “perseguidos de fato”. Mas é aí que se encontra o cerne da questão: seria legítimo realizar no espaço educacional um festival gospel com base nos dados majoritários de negros/as pentecostais? Realmente, não infringe a norma laica?

Na realidade não só escolar, como bem explanou o coordenador Caio, tem-se o reconhecimento da ausência de lugares confortáveis para manifestações religiosas dos grupos não-cristãos. E ao realizar um festival gospel numa escola pública estariam contribuindo para a alteração dessa realidade?

Em que pese eu ter afirmado que ninguém discorda dele sobre a quantidade de negros/as dentro das variadas vertentes cristãs e a necessidade da escola ser verdadeira diversa, ele interviu:

FRAGMENTO 45

Caio: Mas discordaram, quiseram barrar o festival. Ou inclui todo mundo, ou não é diversidade. Chega desse discurso aí, é hipocrisia. Eu lembro sempre de uma frase que ouvi: “A teologia da libertação escolheu os pobres; os pobres escolheram o pentecostalismo”. Essa é a realidade do Brasil, da periferia. É isso que eu estou falando. É lá que os meninos aprendem a cantar, a dançar, a fazer teatro, é na igreja, naquela igrejinha lá onde o Estado não chega. É lá. É fato. E é o lugar que fomenta o preconceito religioso, tem tudo. Mas também tem preconceito religioso no candomblé, também tem pedofilia no candomblé, também tem tudo isso. E a gente fica ignorando essas coisas. Fica fazendo a defesa cega do nosso lado. É como olhar para guerra lá, o que Israel está fazendo com a Palestina e alguns se negam a olhar isso como terrorismo. Mas a gente também não pode fingir que o Hamas não fez nada. A gente precisa recuperar a centralidade da vida humana. A gente olha como se algumas mortes fossem legítimas. Aqui mencionando Achille Mbembe, algumas vidas são matáveis. Elas podem ser eliminadas. E essa é a minha preocupação. Ou a gente passa a olhar com menos preconceito para isso, porque, por exemplo, a adesão dos evangélicos aos bolsonaristas, não é uma realidade plena no Nordeste. Não é. Tem pesquisa, tem dado que diz que 46% dos evangélicos no Nordeste votaram em Lula. Não é só por causa da religião, esses outros fatores aí interculturais interfere na decisão do voto. Não é só por causa da religião que interfere. Por que os evangélicos aqui no Nordeste votaram em Lula e no Sul não fizeram isso? Porque tem outros fatores que influenciam naquela cultura, naquele ambiente. E a gente precisa acordar pra isso, se não a gente vai perder, vai abrir mão de ter esse eleitorado e vai perder a eleição para a extrema direita. Porque a extrema direita não tem nenhum receio de estar lá abraçando esse povo. Chamando de meu povo. É isso que eu me preocupo. (Dados da pesquisa, 2024)

A frase mencionada, enquanto intertextualidade, não é possível de identificar quem falou primeiro, mas é atribuída aos reacionários do movimento da Teologia da

Libertação. Correlaciona-se com as noções neoliberais para a teologia da “prosperidade”, a promessa do (neo)pentecostalismo.

Tais “igrejas periféricas” são representadas pelo coordenador Caio como o lugar em que “os meninos aprendem a cantar, a dançar, a fazer teatro, é na igreja, naquela igrejinha lá onde o Estado não chega” apesar de fomentar “o preconceito religioso”. Ainda sobre intertextualidade, foram mencionados os conflitos em Israel e Palestina; a produção do Achille Mbembe e o conceito de necropolítica; e a pesquisa da Datafolha sobre a intenção de votos dos evangélicos na disputa eleitoral de 2022.

Tais representações do Caio fundamentam seu receio sobre os avanços da extrema-direita no Brasil, grupo política este representado, sob o aspecto identificacional, como disposto e aberto para abraçar os/as integrantes das igrejas (neo)pentecostais e assumir o discurso como próprio, para assim, virar o jogo.

7.5 INTERAÇÕES DURANTE O PERÍODO FORMATIVO

No **décimo quarto encontro (E14)**, participei de uma aula de Ricardo no 1º ano do Ensino Médio sobre o tema Identidades. De início, fiquei receoso de ir com minha camisa do Naruto, mas ao chegar lá encontrei o professor também utilizando camisa de anime. Fiz uma abordagem mais simples e dinâmica com os estudantes, focando na pergunta “quem sou eu?” numa crítica sobre a pressão social na persistente pergunta “quem você quer ser no futuro?”. Esta dinâmica engajou a prof. Lara que solicitou que eu também desse uma aula na turma dela sobre este tema.

No **décimo quinto encontro (E15)**, começaram a falar sobre a merenda escola. Henrique informou que naquele dia era fruta. Janaína comentou sobre os alunos reclamarem quando a merenda é fruta, associando ao fato das frutas não “matarem a fome” deles. Ou seja, averiguou-se um contexto em que muitos estão sem tomar café, ou, em termos literais, com fome.

Lara utilizou a expressão “lista negra” e se autocorrigiu logo em seguida, apontando a expressão como um termo racista. Combinei com ela a participação em sala de aula no dia posterior.

Ricardo comentou sobre as avaliações externas e afirmou que os professores de Humanas acabam sendo acessórios da disciplina de português, sendo cobrados para trabalhar interpretação de texto. Discutiram, em seguida, sobre a confraternização do grupo de Humanas ser isolada dos demais grupos por questões de afinidade.

No **décimo sexto encontro (E16)**, cheguei no intervalo do turno da manhã. Júlia me convidou para a confraternização de Humanas, mencionada anteriormente. Após o intervalo, Lara me confiou a turma. Esta acompanhou atentamente a explanação sobre identidades. Abordei como me comprehendi socialmente como branco no Ensino Médio e repeti a dinâmica com a pergunta “Quem sou eu?”. No momento em que os estudantes apresentavam dificuldade em responder a pergunta, pedia que os colegas de turma ajudasse. Os colegas de turma demonstraram facilidade em descrever a pessoa em questão.

No **décimo sétimo encontro (E17)**, Júlia chegou falando sobre o mês da consciência negra e a confecção de algum vídeo. Janaína disse que não tinha mais tempo para evento, que a temática deveria ser trabalhada em sala de aula. Henrique mencionou sobre um grupo composto por ele e estudantes que montaram uma playlist em alusão aos traços da história e cultura afro-brasileira. Disse que gosta de trabalhar com música. Antes da formação iniciar, ao ver o título do slide, Gustavo fez uma menção a um amigo que dizia "direitos humanos são para humanos direitos".

No **décimo oitavo encontro (E18)**, em diálogo com o prof. Gustavo, este me contou sobre ser espírita e me indicou alguns livros sobre o espiritismo. Demonstrei curiosidade, pois tive um bisavô espírita, este que nunca transmitiu a religiosidade para os familiares (majoritariamente cristãos-católicos e a minoria evangélica ou protestante). Ao me contar sobre a doutrina, fiquei com impressão de uma vivência “dada”, não mutável no sentido de que “as pessoas vêm programadas”. Contou que este dogma faz parte do contexto familiar dele, que ele e a esposa, inclusive, já se conhecem de outras vidas. Demonstrou um aprofundamento nesta doutrina religiosa.

A profa. Lara me contou a experiência sobre a formação em Pernambuco sobre racismo e decolonialidade fornecida pela UPE em parceria com a UnivASF. Ela afirmou que contou que o conhecimento prévio da minha formação, o que permitiu uma participação ativa no diálogo proposto. Também comentou sobre ter utilizado o vídeo da primeira formação como exemplo argumentativo e de ter transmitido ele para os colegas de formação, sendo um sucesso entre eles.

A profa. Janaína passou a comentar sobre a apresentação organizada pelo grupo de teatro da escola. Existe um professor atuante neste grupo, com base num componente curricular para a formação artística e cultural na escola. A apresentação chamada de ‘Liberdade, Liberdade’ possuiu como plano de fundo a escravidão no Brasil colônia. Ela criticou sobre como o modo de trabalhar esse conteúdo é

repetitivo: a dor e sofrimento do corpo negro. Não se fala sobre as origens das comunidades afrodescendentes que remetem à sociedades ricas e prósperas, como se o corpo negro fosse limitado a dor e sofrimento.

Chegando o final do ano letivo, passaram a discutir sobre o índice de reprovação e a aplicação das recuperações. Janaína comentou sobre a existência da identidade “professor-furreca”, sendo aquele que tem poucos alunos em processo de recuperação final. Nesse ínterim, seria um sinônimo de qualidade ter muitos alunos em recuperação na disciplina. Existindo, portanto, uma atribuição de qualidade para aquele professor que repara, que coloca aluno em recuperação. Essa identidade foi atribuída e qualificada pelos professores de Exatas.

Ricardo comentou sobre como isso, na verdade, implica no ato de “reprovar o próprio trabalho”. E que, apenas, a partir da formação-orientação-monitoração da coordenação é que essa realidade poderia ser contornada. Assim, começaram a mencionar como os professores de Exatas “gostam” de reprovar. Estes supostamente lecionam afirmando que “nem todos os estudantes aprendem exatas” e continuam forçando o andamento da disciplina, mesmo sabendo que existem estudantes que não aprenderam nem o básico.

Ao mencionar sobre as possíveis aprovações “não merecidas” por alguns estudantes, prof. Janaína falou que não se pode administrar uma escola “com pena” afirmando: “aqui não é assistencialismo”. Ao comentar sobre estes estudantes, ela utilizou a expressão “lista branca”.

O prof. Gustavo chegou a declarar que defende a existência da raça humana, ou seja, que não defende a distinção em grupos sociais de brancos e negros, por exemplo. Afirmando que existem diferentes culturas. Como também declarou que trata disso com os estudantes. Não sendo esta uma representação isolada da pessoa dele, mas parte dos ensinamentos dele enquanto professor.

O prof. Ricardo tentou persuadi-lo a mudar o posicionamento dele comentando sobre o conceito de cultura e humanidade. Janaína também tentou. Importante mencionar que o prof. Ricardo possui uma formação marxista. Enquanto, a profa. Janaína já possui formações prévias e interesses pessoais nas teorias decoloniais. Entretanto, o prof. Gustavo manteve seu pensamento, defendendo, inclusive, que existe uma essência humana através do sentido de “racionalidade”. A partir disso, entendi a resistência deste professor em aderir ao posicionamento decolonial tratado nas formações.

No **décimo nono encontro (E19)**, ocorreu a culminância do evento organizado pelo prof. Ricardo que, por fim, ocorreu apenas no turno da tarde. Cheguei na escola e fui primeiro na sala de AC, percebi a presença de alguns professores, estes que afirmaram estarem ocupados e não poderiam estar no evento do colega de trabalho. Fato este que estranhei. Ao chegar no auditório, fui apresentado aos demais palestrantes. Na mesa, estavam alguns diários dos estudantes. Um deles, descreveria a experiência sobre minha fala em sala de aula sobre identidades. A estudante, curiosamente, pensou que eu fosse psicólogo.

O prof. Ricardo começou o evento declarando que ocorreria uma apresentação de estudantes de religião de matriz africana, contudo, tais estudantes teriam ficado constrangidos e cancelado a apresentação. Em seguida, uma estudante cantou a canção Sorriso Negro de Dona Ivone Lara. Enquanto isso, a letra da canção passava no telão.

Posteriormente, um grupo de estudantes apresentaram o projeto com o auxílio de banner enquanto passava fotos e vídeos da culminância do projeto no telão.

Fui convidado a integrar a mesa com alguns convidados.

Um professor branco, doutor em Ciências da Comunicação, mencionou a importância da transposição e do Rio São Francisco para a constituição das identidades, do processo de alfabetização protagonizado pelas pastorais e a vinda de Paulo Freire para Juazeiro/BA. Fez algumas sugestões de livros e defendeu a importância da educação num sentido formal. Falou de um lugar mais acadêmico.

O segundo, também professor branco, doutor em Arqueologia, causou algumas reações negativas entre os estudantes ao falar “mal do cristianismo” e defender a espiritualidade, contando como conheceu a espiritualidade por uma comunidade indígena em Rodelas. O rosto de alguns estudantes denunciava o impacto negativo da fala. Inclusive, afirmou que nos próximos dias estaria lançando um livro sobre alguns europeus que vieram ao Brasil no período colonial e a “contribuição” deles.

Chegou minha vez de falar e tecí alguns comentários sobre as falas anteriores, mencionando minha crítica a esse sentido de educação formal sem considerar os saberes das comunidades tradicionais. Sobre a atuação da Igreja Católica na produção de identidades mediante um modelo de educação historicamente defendido e fomentado.

A quarta palestrante, uma professora não-branca, especialista em Mídias na Educação, trouxe uma fala riquíssima em termos de modos de produção da identidade, enquanto contava sua história.

Por último, foi a vez de um representante popular falar. Iniciou dizendo que não possuía a tal “educação formal” antes defendida. Curiosamente, espontaneamente, eu e a quinta palestrante o chamamos de professor. Contudo, explicamos a razão desse título. Ele teria recebido os estudantes da escola meses antes em sua comunidade e, agora, foi a vez dele vir à escola. Ou seja, um intercâmbio entre escola e comunidade, entre o saber popular e o saber produzido no ambiente escolar.

O projeto do prof. Ricardo evidenciou a importância de uma educação que atue também fora dos muros e a importância de abraçar também a sociedade que vem a escola.

Com a finalização do evento, retornei à sala de AC.

Caio, Janaína e a diretora escolar estavam conversando sobre o roteiro do festival gospel que ocorreria na escola. Precisavam definir se entoariam o “Pai-Nosso” ou não, se as pessoas iriam complementar o Pai-Nosso com o Ave Maria e que essa situação poderia causar contenda entre o grupo de cristãos, por possuírem diferentes práticas em cada segmento.

Um professor comentou que foi criticado por defender a norma laica educacional em relação ao festival. Outras professoras também comentaram sobre serem contra a realização do festival gospel, justamente por ir contra essa ideia de laicidade no espaço escolar. Inclusive, algumas tentaram propor uma alteração do nome do evento para Festival da Canção, mas foram votos vencidos. Cumpre salientar que apenas 01 (uma) professora do grupo de Humanidades esteve presente no evento.

7.6 INTERAÇÕES APÓS AS FORMAÇÕES

No **vigésimo primeiro encontro (E21)**, fiquei interessado em saber como se deu a realização do festival e os respectivos *feedbacks*. Ao chegar lá, entrei na sala de Caio. Este comentou os aspectos negativos, contudo, passou a apresentar os questionamentos e argumentos. Afirmou que o ‘identitarismo’ tem feito a esquerda perder votos, pois se tornou um lugar de exclusão social para aqueles que não pensam do mesmo modo ou defendem os mesmos ideais. Disse que integra um

grupo de influenciadores que enfrentam o racismo dentro das igrejas evangélicas. Me mostrou um grupo de WhatsApp com pouco menos de 50 integrantes, espalhados pelo Brasil. E passou a dizer que o cristianismo também tem raízes africanas. Que a comunidade negra é majoritariamente cristã pentecostal. Neste sentido, tais argumentos foram utilizados como defesas das críticas que o festival recebeu. Caio também discutiu sobre a lei da ferradura, em como a esquerda e a direita tem se posicionado nos extremos, ou seja, se encontrando. Tornando-se iguais com discursos extremistas e excludentes.

Posteriormente, me contaram que o Festival Gospel rendeu alguns comentários negativos. Que familiares de estudantes vieram para a escola reclamar quanto a realização dele. Que alguns alunos nem ao menos queriam pegar o ingresso para comparecer ao evento. Contou que Caio passou de sala em sala entregando os ingressos, mas a adesão dos estudantes não foi a esperada.

Quanto ao Dia da Consciência Negra, ocorrido no dia anterior, perguntei ao prof. Henrique como tinha sido a atividade realizada. Este me disse que tinha reutilizado camisas de anos anteriores e, com algumas estudantes e um grupo de capoeira convidado, não deixaram o dia “passar em branco”.

No **vigésimo segundo encontro (E22)**, Janaína chegou contando sobre o percurso até a escola. Encontrou dois ex-estudantes. Uma falou que se recordava de ter recebido a pior nota da vida numa disciplina dela, a professora acrescentou na mesa que tal memória não é positiva, afetando negativamente a experiência da docência dela em relação a estudante. Contudo, em outra esquina, outro estudante afirmou que ela foi a melhor professora de História da vida dela, o que a regozijou, ficando feliz em ouvir esta declaração.

Caio, Eder e Janaína passaram a dialogar sobre a alteração do calendário escolar para o final do ano, mencionaram as avaliações e a realização da feira de ciências em parceria com a UnivASF. Dias anteriores a este encontro, o prof. Ricardo recebeu a notícia que seu projeto teria sido premiado. A premiação funciona como uma espécie de iniciação científica para os estudantes do ensino médio.

Eder, em debate sobre as metas de aprovação que a escola precisa dar conta, mencionou que uma escola não pode ser vista como “casa de acolhimento”, pois ela precisa dar resultados.

Me informaram que Raquel e Júlia teriam viajado para uma formação que ocorreu num resort, a chamado da secretaria de educação estadual. Em grupo de

WhatsApp, elas afirmavam durante o café da manhã no resort: “se fui pobre, não me lembro”, fazendo “inveja” aos colegas que estavam na aula-atividade.

Eder, ao mencionar a responsabilidade e atribuição de professores, disse que não possui mais a disposição de Janaína e Henrique, afirmando que iria se aposentar no próximo ano. Ainda sobre a política de resultados, foi mencionado por eles que o discurso em Pernambuco é um só: “tem que dar resultados”. E assim, as escolas “se viram” para entregar esses resultados, até ‘fraudando’ se for necessário.

Ricardo mencionou um estudo de que, quando o professor é “bonito”, o estudante aprende mais.

Janaína e Henrique passaram a elogiar Flávio Dino, momento em que estava ocorrendo no Brasil a discussão sobre a indicação de Lula para ocupar a vaga de Rosa Weber no Supremo Tribunal Federal. Em seguida, Eder mencionou o resultado da eleição presidencial na Argentina, tratando sobre a vitória de Milei e os impactos para os fatores econômicos e políticos brasileiros.

No **vigésimo terceiro encontro (E23)**, Raquel contou sobre a viagem. Disse que os turistas faziam cara feia para os professores hospedados no resort e ficaram incomodados com a presença deles, sendo “mal-educados” com eles. Me contou que não ganharam um momento de lazer, diferente do encontro das gestões que ganharam uma manhã para aproveitar a viagem.

Soube que a feira de ciências também não teve tanta adesão, mesmo colocando uma avaliação no dia. Os alunos queriam ir embora após a realização da prova, mas tiveram que ficar em razão da feira.

Caio contou que, numa dessas aulas “da saudade” ocorridas na escola, um estudante negro afirmou que a escola é a sua segunda casa, que nela se sente acolhido, diferente do extramuros a qual as pessoas trocam de calçada com medo de serem furtadas/assaltadas, enquanto isso, os colegas de turma confiam em deixar os celulares em cima da mesa, por exemplo. Caio transcreveu essa fala no twitter:

“Aqui dentro eu me sinto uma pessoa normal. Lá fora as pessoas atravessam a rua pensando que vou roubá-las por eu ser negro. Quando vocês deixam o celular em cima da cadeira, sem medo de que eu vá pegá-lo, não imaginam o quanto isso é importante para mim. E é disso que vou sentir falta” A fala de um aluno que concluiu o ensino médio ontem no nosso colégio. (Dados da pesquisa, 2024)

Ainda sobre as metas das escolas, discutiu-se a possibilidade de definir uma pessoa da secretaria para observar os alunos faltantes e realizar busca ativa.

Neste dia, também houve a entrega de um celular *smartphone* para um funcionário contratado da escola. O corpo docente e a gestão fizeram uma “vaquinha” para presenteá-lo. Lara leu um texto de agradecimento pelo trabalho e cuidado dele com a equipe escolar, mencionando que o celular era apenas uma “lembrancinha”. O funcionário muito emocionado agradeceu e frisou o quanto a escola representa um lugar que ele almejava trabalhar, pedindo sempre a Deus para dar certo e permanecesse dando, fazendo o seu melhor e assim tentar facilitar a vida da equipe docente. Este funcionário esteve nas formações auxiliando na montagem do equipamento, sendo essencial para a realização delas.

O **vigésimo quarto encontro (E24)** foi a confraternização de final de ano. Sob o clima de período de recuperação, passaram a comentar novamente sobre a insistente mania dos professores de exatas em levar os estudantes para a recuperação final. O prof. Ricardo mencionou “o sucesso do aluno é o meu sucesso” e o prof. Elias declarou: “eu só existo (enquanto professor) devido a existência do aluno”.

Em outro momento, o prof. Henrique discorreu sobre como os cristãos formaram a América em prejuízo dos povos originários. Que ainda usaram da religião para fundamentar falar como os “negros não são humanos”. Mencionou ter crescido no âmbito religioso e ter ido para a sala da disciplina mais de ‘450 vezes’, entretanto, observou que “os filhos do bambam” não iam nenhuma vez para esta sala. Assim, acrescentou como os sentidos de “selvagens”, “animais” e “coisas do diabo” foram atribuídos a esses grupos sociais. Comentou ainda como tudo isso reverberou em Israel, no nazismo, nas eleições de 2018, etc. Contou ainda que, enquanto estava nesta tal igreja, tentou montar uma banda de rock. Contudo, ele e os colegas foram expulsos da igreja. Assim, montaram uma banda de punk: “a primeira daqui de Juazeiro”.

8 OS DOIS LADOS DA MOEDA: A BRANQUITUDE E A INEFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

Anteriormente, os dados foram expostos com base na pertinência do detalhe e da densa descrição, sendo mencionadas as singularidades do diário de campo e transcrição dos diálogos (que, através das categorias analíticas da ADC, foram interpretados por meio de aportes multirreferenciais).

Nesse capítulo, foram tratadas as interpretações e compreensões do pesquisador-proponente, principalmente, através do aporte teórico articulado e exposto nesse trabalho. Como também, pretende-se cumprir com o objetivo previamente estabelecido de desvelar as identidades que permeiam as práticas escolares e as possíveis transformações ocorridas durante os processos formativos

Como possibilidade de instigar o diálogo e inflexão sobre a docência e as vivências extra-muros, a formação e os instrumentos de inspiração etnográfica se mostraram suficiente para os objetivos dessa pesquisa, apesar das dificuldades com as interrupções contínuas durante as formações e os diferentes contextos pessoais que perpassam a formação psicossocial dos participantes.

Para organizar o raciocínio, as inflexões foram divididas com base nos lados da moeda: inversamente, primeiro, foi comentado o verso que explana o poder (ou matriz colonial do poder) e a herança colonial da categoria racial branca; em seguida, tratou a ferida colonial relacionada a noção de inefetividade dos direitos humanos. Para facilitar a discussão dos dados foram realizadas as seguintes indicações: nome do/a participante acompanhado de siglas, exemplos: V1 (primeira visita), E16 (décimo sexto encontro) e F24 (fragmento vinte e quatro).

8.1 A HERANÇA COLONIAL

No que tange a distinção da branquitude e da identidade racial branca, já que não são sinônimos, tem-se observado que, na vivência e escuta dos/as docentes de humanidades na escola em que a pesquisa-formação foi realizada, o conhecimento sobre os termos, frise-se: em específicos, são parciais. O prof. Gustavo (V3) até brincou ao perguntar ao prof. Henrique: “Você é negritude ou branquitude?” (Dados da pesquisa, 2024). Contudo, em termos de reconhecimento das diferentes vivências sociais entre brancos e não-brancos, permeadas pelas respectivas interseccionalidades que atravessam a vida social, observou-se majoritariamente

aspectos discursivos de corroboração aos estudos sobre as relações étnico-raciais e os estudos críticos da branquitude.

Antes de detalhá-los, é preciso mais uma vez comentar sobre a necessidade de tratar a branquitude e identidade racial branca como termos, em sentido estrito, distintos. E digo o porquê: durante o caminhar dessa pesquisa, fiquei muitas vezes confuso se estaria fugindo do objeto de análise previamente estabelecido (a branquitude) e passado a tratar, em específico, sobre identidades. Ingenuamente, pensava inicialmente de que seria possível tratar a branquitude (enquanto objeto de estudo da Psicologia Social) sem me debruçar nos estudos sobre identidades (também desse campo). Antes da qualificação, observei que seria impossível, principalmente, considerando que optamos por realizar a coleta e produção dos dados com brancos/as e não-brancos/as.

A identidade racial branca, ancorada nas teorias decoloniais, associada aos dominadores e aos europeus, ora colonizadores, enquanto recurso ou instrumento visual efetivo sem qualquer tipo de diálogo (já que os grupos sociais com as “descobertas” do Novo Mundo, tratava-se de sociedades de povos originários com uma gama de línguas distintas), ou seja, a brancura tornou-se parte de um projeto de divisão racial do trabalho que culminou numa classificação social hierárquica privilegiada, no topo da pirâmide.

É isso que a Lia Vainer Schucman (2021) quer nos dizer quando diz que não se tratam de termos sinônimos. A identidade racial branca visualizada pela brancura, a cor da pele e demais diferenças fenotípicas formaram uma raça social, esta definida com base num projeto colonial que passou a incorporar um lugar ou papel social específico (Quijano, 2005).

Aqui, retornando as noções sobre branquitude crítica e acrítica, tem-se que as pessoas que estão dentro do grupo racial branco podem assumir posturas diferentes. Sejam, acriticamente, argumentando/silentes em favor da supremacia branca ou, criticamente, desaprovando publicamente o racismo (Cardoso, 2014).

Articula essa perspectiva as proposições de Ribeiro (2021) para pensar o aspecto paradoxal. Em que pese a brancura e fenótipos do branco no indivíduo inserido numa sociedade marcada pelos efeitos históricos da matriz colonial do poder que buscam permanecer, no aspecto da branquitude crítica, o/a branco/a pode enfrentar as amarras sociais e históricas que atravessam a vida social e transformá-la através da desaprovação pública do racismo e da luta antirracista.

No que tange a dualidade metamorfose e não-metamorfose em Ciampa (1987, p.187), ainda em comparação a branquitude crítica e acrítica em Cardoso (2014), tem-se que o indivíduo branco que segue a postura da branquitude acrítica possui uma “tendência para o encobrimento, a aparência, o velamento, a dissimulação” e tais estratégias (coloniais) podem ser observadas na atividade, na consciência e na identidade. O sujeito branco crítico tende aos propósitos do que (tratado melhor posteriormente) é chamado de giro decolonial, possibilitando a metaformose (ou a transformação).

Sobre as terminologias lugares, papéis e posições. Para este estudo, optou-se em dar ênfase as proposições de Rom Harré sobre a expressão ‘posição’ ou ‘posicionamentos’ pelo seu diálogo com a noção de prática discursiva como “um processo público multifacetado por meio cujos significados são progressivamente e dinamicamente alcançados” (Davies & Harré, 1990, p.45). Contudo, não se ignorou os usos dos termos lugares e papéis nas teorias decoloniais, como já citado acima.

E, nesse meio, o processo identitário se dá através da/o: 1. aprendizagem (forçada pela colonização do Brasil e, posteriormente, reproduzida socialmente nas diversas instituições sociais) de ‘categorias’ que nos igualam e nos diferem (considerando aqui a estratégia colonial de divisão racial do trabalho e classificação social hierárquica); 2. participação nas diferentes práticas sociais e discursivas, reproduzindo (ou transformando) as categorias que constituem as ‘posições de sujeitos’ (já hierarquicamente classificados socialmente); 3. posicionamento de si (considerando o sujeito branco, seja numa postura crítica ou acrítica; ou nos entre forças, permanecendo ou transformando); 4. reconhecimento de si como membro dessas categorias, o que implica num sentimento de pertença e possibilita os modos de representar as interações, as coisas e o mundo, a si e os outros a partir desta posição assumida.

Nesse sentido, é interessante observar o que a prof. Janaína (F6) afirmou: “a colonialidade criou essa divisão em caixinhas” (Dados da pesquisa, 2024). Trata-se justamente do reconhecimento do processo moderno-colonial (exterior e prévio ao indivíduo, historicamente estabelecido na sociedade brasileira), ou seja, que nos antecede e forma as categorias que são ensinadas e apreendidas pelos indivíduos, que nos igualam e nos diferentes. São as posições de sujeito, ou melhor dizendo, “um repertório conceitual e uma localização para pessoas dentro da estrutura de

direitos para aqueles que usam esse repertório" (Davies & Harré, 1990, p.45). Ou como Quijano (2005, p.107) declarou: "hierarquias, lugares e papéis sociais".

Contudo, apesar das posições de sujeito, tem-se o posicionamento: "processo discursivo pelo qual os eus são localizados em conversas com participantes observável e subjetivamente coerentes em histórias produzidas em conjunto", de modo "necessariamente intencional" (Davies & Harré, 1990, p.48), ora compreendidas através da branquitude crítica e acrítica.

A posição de "sujeito universal", através do projeto moderno-colonial, é descrita e representada historicamente como a profa. Janaína (F6) declarou: "é o homem branco, rico, cristão e, preferencialmente, rico" (Dados da pesquisa, 2024). Considerando a fala do prof. Henrique (F9): "eles não consideravam índios como humanos porque eles não tinham alma" (Dados da pesquisa, 2024), tem-se, indiretamente, também a definição identificacional quem seriam os sujeitos "com alma", ou seja, os colonizadores, os brancos, os europeus.

E é por isso de tivemos no Brasil Colônia, os chamados "homens bons" como aqueles que exclusivamente ocupavam as Câmaras Municipais, conforme trabalhado pela profa. Janaína (V3) em avaliação na sala de aula. "Quem eram os - homens bons - que ocupavam as Câmaras Municipais?": a melhor resposta contemplou outros processos - "homens brancos, ricos e héteros".

A Schucman (2020) organizou o processo psicossocial da branquitude através dos seguintes pontos: a) aspectos psicossociais: os padrões de beleza - esfera estética, a ideia de superioridade moral e intelectual - esfera do conhecimento, as formas de manutenção de poder e o medo branco; b) fronteiras e hierarquias internas: corpo/fenótipo ligado a poder; atravessamentos entre gênero e raça, classe social e graduações do branco - o branco e o branquíssimo. Apesar de tais pontos terem sido definidos via pesquisa empírica na cidade de São Paulo, utilizei apenas as divisões como maneiras de organizar as articulações práticas e discursivas observadas nesse grupo de docentes em uma escola de Juazeiro, estado da Bahia.

Quanto a esfera estética, tem-se o comentário da profa. Janaína (F22): "O branco-pobre tem a estética do poder". Ou seja, o branco, mesmo que pobre, carrega a estética do poder, o que possibilita a sua ascensão social, o acesso à posição de sujeito universal e representa o progresso / futuro do Brasil. Tal frase também contempla o tópico do "corpo/fenótipo ligado a poder".

Para além do corpo branco, esteticamente, tem-se ainda as representações sobre lugares “belos”. Em dinâmica com discentes, convidada mostrou imagens da África e perguntou se conheciam e, consoante a prof. Lara (F27), “eles responderam que não, ou deram alguns chutes errados falando que era na Europa e tals” (Dados da pesquisa, 2024). Essas representações costumam associar beleza a gente branca e lugares eurocentrados.

Quanto à ideia de superioridade moral e intelectual ou esfera do conhecimento, tem-se a ideia da elite branca brasileira de que as Universidades “não são para todo mundo”, ou seja, “tem que ser para aquele grupo seletivo, aqueles filhos da alta sociedade” como tratou o prof. Henrique (F10).

Por exemplo, além da ideia de superioridade, tem também o aspecto estratégico da educação física nas escolas desde o século XX. Como bem tratado pelo prof. Henrique (F4), “nas escolas você basicamente o futebol, o vôlei, o basquete...” e, só nos últimos tempos, têm sido possível observar algumas “escolas aqui na Bahia praticando a capoeira dentro da escola”.

Já sobre as formas de manutenção de poder e o medo branco, é interessante como não se vê, por exemplo, viaturas policiais entrando e atirando em condomínios de luxo. O prof. Henrique (F17 e F20), discursivamente, ao falar de quem figura em posições de poder, citou: juiz e governador; traficantes que residem nos respectivos condomínios de luxo; policiais e agentes de imobiliárias. São esses que decidem “pela vida e pela morte” (F17).

Os policiais e “gente envolvidas com imobiliárias” estão invadindo comunidades tradicionais de quilombolas e indígenas para “intimidar e tomar na tora”, eles “atiram, mostram arma, para poder intimidar e mata mesmo” (F20). Em seguida, a profa. Lara (F18), em comentário sobre outra dinâmica com discentes, disse que perguntou quem majoritariamente ocupa os cargos políticos e os principais personagens das novelas na TV, imediatamente, responderam: brancos. Logo, temos instituições públicas e privadas articuladas para a manutenção do poder.

No que tange os atravessamentos entre gênero e raça, o coordenador Caio (F2) ao ponto que se reconheceu como branco, numa sociedade racista, também se reconheceu como homem que, através do conceito de lugar de falar em Djamila Ribeiro, também podem discutir sobre misoginia / machismo. A profa. Janaína (F8) também menciona o aspecto da sociedade machista e patriarcal como decorrência do período colonial, acrescenta a sexualidade e a religiosidade também, implicando

noções sobre interseccionalidade. Entretanto, tais pontos não são cruzados. Diferentemente, da relação entre racismo e classe que foi bem comentada.

No ponto da classe social e as gradações do branco, a posição social do sujeito-branco foi o foco. Tem-se processo de formação da subjetividade com atribuições de estimas até mesmo para o branco-pobre, que é superior até mesmo ao negro-rico. “Como branco-pobre é muito mais difícil a polícia lhe abordar e revistar do que se você for preto” (Dados da pesquisa, 2024), é o que afirmou o prof. Henrique (F6), pois ele não é o sujeito perigoso, ou seja, independente do aspecto de classe do negro. Ou seja, indiretamente reconheceram a graduação entre os brancos ao especificar o branco-pobre, mas esse ainda é superior ao negro, possui a “estética do poder”.

Em termos singulares, não quero dizer únicos da experiência do grupo, mas fora desses pontos. Foram possíveis construir dois grupos de sentidos articulados sobre a branquitude e a categoria racial branca: primeiro, sobre os modos de (auto)identificação do branco no Nordeste; e os aspectos históricos e permanência dos “subterfúgios” para sinalizar o movimento do supremacismo branco.

A profa. Janaína e o coordenador Caio (F1 e F2) salientaram os modos de produção e autoidentificação do sujeito branco no Nordeste. Quando me identifiquei para o grupo como homem branco, a profa. Janaína (F1) logo acrescentou: “Aqui no Nordeste, você é lido socialmente como branco” (Dados da pesquisa, 2024). Logo, para além da minha visualização de si, a profa. Janaína afirmou, de modo generalizado, que aqui no Nordeste, as pessoas me visualizam como sujeito branco, elas me leem (socialmente) como branco.

Em seguida, o coordenador Caio (F1) comentou como foi difícil chegar no consenso interno de que é branco. Com base na miscigenação, por anos, ao responder os questionários do Censo do IBGE, autodeclarava-se como pardo. Contudo, quando finalmente observou o “lugar social” que ocupa, compreendeu que é um sujeito branco.

Tal experiência me leva a pensar que o discurso da miscigenação e o mito da democracia racial no Brasil tem causado óbices a autodeclaração das pessoas como brancas, pois, por serem de famílias inter-raciais, provavelmente, sigam o discurso do senso comum e autodeclararam serem pardas, apesar de serem brancas, considerando a posição de sujeito privilegiado, ostentar a estética do poder que lhe

promete ascensão social. Mas tal comentário segue à título de hipótese, impossível de ser respondida com esse estudo.

Mas, vejamos como o recurso do “lugar social” ou posição, como prefiro chamar, é útil e promove o reconhecimento de sujeito branco e de uma série de benefícios símbolos e materiais, como também implica a tomada de decisão sobre posicionar crítica ou acriticamente.

Em relação a construção histórica, tem-se, por exemplo, os usos de amas de leite para retirar da mulher do Senhor o ato de amamentar sobre o argumento de que possuíam o leite fraco quando, na verdade, estavam indispostas a ter o “trabalho” para, inclusive, não envelhecerem, consoante diálogo das professoras Janaína e Lara (F25); ou a ideia difundida no século XX de que em 2011 só existiriam brancos no Brasil através da miscigenação (ou limpeza do sangue - negro -, como discursivamente foi defendida tal estratégia) mencionada pela profa. Janaína (F3).

E, atualmente, com os quatro anos “terríveis” do governo Bolsonaro, temos que “mesmo quem era (racista), estava escondidinho e agora botou pra fora” como afirmou a profa. Janaína (F23). A sociedade brasileira atual está sendo chamada a lidar com representantes políticos e respectivos “subterfúgios” historicamente utilizados para defender e representar a supremacia racial branca, enquanto, discursivamente veicula tais ideias sob o argumento do direito à liberdade de expressão. Logo, a herança colonial que segue sendo desvelada pelos estudos críticos da branquitude, atualmente, também vem contando com a ascensão de ideais extremistas e antidemocráticos em prol da supremacia branca e do neoliberalismo.

8.2 A FERIDA COLONIAL

Apesar de utilizarem ‘herança colonial’ também para tratar das violências simbólicas e materiais, o termo ‘herança’ não me parece veicular com precisão as atrocidades cometidas e que permanecem entranhadas nas práticas sociais. Por isso, que prefiro tratá-las sobre o termo ‘ferida’ colonial. Feridas essas oriundas de violências ou agressões e que, quando não são tratadas, são cotidianamente machucadas, fazendo com que não se esqueça, não sejam curadas. E ainda que sejam curadas, deixam cicatrizes. Como lidar com as cicatrizes? As cicatrizes podem ser abertas por novas agressões.

Nas formações, tais violências históricas e atuais também emergiram.

Com a “descoberta” do Novo Mundo, para as populações originárias foram atribuídas as qualidades de primitivas, selvagens e, como bem tratou o prof. Henrique (F9), “não tinham alma” (Dados da pesquisa, 2024). Esse foi uns dos argumentos justificadores dos colonizadores para perpetrarem as inúmeras violências nos territórios encontrados.

Ao comentarem a obra exposta na orla de Juazeiro, marcada por uma mulher negra amamentando duas crianças brancas já gordinhas, enquanto seu filho representado de modo “desnutrido” espera pela sua vez, como bem perguntou o prof. Gustavo (F25): “Será que o menino negro está ali esperando a vez dele para se alimentar?” (Dados da pesquisa, 2024). Assim, consoante a profa. Janaína (F25), a ama de leite “era uma escrava que, quando paria, tinha leite que era exclusivo para alimentar o filho do Senhor” (Dados da pesquisa, 2024). Tem-se aqui a violência colonial desde a gestação e maternidade, a esfera do cuidado dessas crianças brancas e não-brancas, como também de controle do corpo da mulher negra escravizada.

Temos ainda, atualmente, principalmente em escolas públicas, crianças em contexto de fome. Os docentes (E15), em comento aos discentes pedindo biscoito na sala de AC, evidenciam tal contexto: as frutas, apesar de constituir parte de refeições determinadas por nutricionistas, não saciam a fome das crianças que chegam na escola sem tomar café da manhã. É importante discutir isso, pois a fome foi aproveitada como estratégia de inserir crianças e jovens em ambientes educacionais. A ideia de inserir os filhos nas escolas eram popularmente veiculadas através da oportunidade de possuírem refeições nas escolas públicas. Tenha-se em mente aqui o projeto educacional de alterar as práticas culturais de filhos e filhas de famílias afrodescendentes.

Com a abolição da escravatura, as amarras coloniais permaneceram entranhadas nas políticas públicas. Na instrumentalização das policiais e do judiciário, aproveitando as falas da profa. Janaína (F3) e da profa. Lara (F21), tínhamos a popular “Lei da Vadiagem” para prender “qualquer um que era achado na rua sem trabalhar (...) era vadio. E, ao mesmo tempo, ninguém dava emprego” (Dados da pesquisa, 2024) e “aí vem a dificuldade de inserir o negro na sociedade” (Dados da pesquisa, 2024).

Enquanto atribuía-se aos negros o estigma de vadios, impedindo sua inserção no mercado de trabalho, pois, o ‘proprietário’ racista sentia “humilhado” no ato de “pagar um negro para trabalhar pra ele” (Prof. Henrique, F21), engataram um processo de imigração de estrangeiros e ocuparem as respectivas vagas de trabalho, enquanto planejavam branquear o país através da miscigenação. O modelo eugenista dominante “aqui era a miscigenação”, já que “o Brasil é atrasado, é pobre pela quantidade de negro” (Profa. Janaína, F2).

Para o corpo negro também foi atribuído o sentido de “sujeito perigoso”. Quando a profa. Janaína e o prof. Henrique (F6) comentaram: “Ele saiu de uma festa e está de carro. Mas ele é preto. De madrugada, então... É muito mais fácil a polícia abordar ele do que fosse um branco” e “se ele for um negro dirigindo um carrão, ele é o motorista” (Dados da pesquisa, 2024). Para além do sujeito perigoso, tem-se ainda a atribuição de representação de profissões consideradas “subalternas” ou “inferiores” que remetem a lógica colonial.

O prof. Henrique (F7) comentou uma experiência dele na cidade de Recife. Ele vinha na calçada e tinha uma senhora caminhando mais na frente. Quando ela o via, ligeiramente pegou na bolsa com mais força e se encolheu todinha. A profa. Janaína (F6) imediatamente respondeu: “Você é o sujeito perigoso” (Dados da pesquisa, 2024). O colega de trabalho, prof. Eder (F7) sem nenhum pudor logo brincou da situação: “Ela não correu porque não conseguiu” (Dados da pesquisa, 2024). A situação (no geral) já é tão comum e corriqueira, de conhecimento das pessoas, que nem mais existam em brincar em cima do ocorrido.

Tem-se ainda o relato de um estudante da escola, na aula da saudade presenciada pelo coordenador Caio (E23): “Lá fora as pessoas atravessam a rua pensando que vou roubá-las por eu ser negro” (Dados da pesquisa, 2024). Ou seja, é a experiência de um jovem negro prestes a concluir o ensino médio e já foi exposto as crueldades do racismo, ao estereótipo de “sujeito perigoso”.

Ainda sobre as abordagens policiais, a profa. Lara (F17) frisou: “a gente vê como na abordagem... eles numa abordagem olham no negro, sendo num carro mais simples ou mais caro. Eles olham até isso. O tratamento é diferente” (Dados da pesquisa, 2024). Não é à toa que, atualmente, está sendo discutido na Supremo Tribunal Federal sobre a ilegalidade da abordagem policial fundada na cor de pele. Esses sentidos de “sujeito perigoso” permanecem entranhados não só nas carreiras policiais, mas na esfera cognitiva das pessoas que aprendidas, transmitidas

geracionalmente, não pela DNA, mas pela cultura, pelas práticas sociais dos brasileiros e brasileiras.

Geograficamente, bairros periféricos e favelas são representados como espaços populacionais negros. A profa. Lara (F18) perguntou aos seus estudantes quem eles visualizam ao pensar no grupo populacional majoritário de uma favela, eles responderam “é negra, professora”; em contrapartida, todos os espaços de poder e prestígio social são representados na presença massiva de brancos. Foi por isso que a prof. Lara respondeu aos discentes: “Tá vendo como nossa sociedade é racista? Vocês têm que pensar pelas oportunidades, quantas oportunidades são dadas para o branco e para o negro?” (Dados da pesquisa, 2024). Nem mesmo as inteligências artificiais na atualidade têm escapado do racismo.

O coordenador Caio (F29) comentou sobre a professora, militante negra, que teve sua representação imagética numa favela associada a portar uma arma. Assim, “as big techs se comportam de modo ainda a reproduzir o racismo” (Dados da pesquisa, 2024)

E deixei para tratar sobre a meritocracia aqui. Porque apesar de compor traços da branquitude, ela, na verdade, não é só o argumento justificador das posições sociais ocupadas por brancos, ela é um traço neoliberal que afeta os não-brancos. A profa. Janaína (F21) tratou disso: “Se eu cheguei aqui, todo mundo pode chegar. Isso é cruel. É totalmente neoliberal” (Dados da pesquisa, 2024). A tal tirania do mérito serve para justificar os óbices, os empecilhos e agressões para o não-branco, seja no mercado de trabalho, seja nas demais vagas de prestígio social. Seja até mesmo nas Universidades.

E por que cruel? A profa. Lara (F29) apontou como os discentes têm aderido essa noção da meritocracia: “os alunos têm essa ideia meio que da elite, mas eles são pobres” (Dados da pesquisa, 2024). Vejamos que a incorporação dessa representação faz com que eles sejam contra até mesmo de políticas assistências ou políticas afirmativas criadas para corrigir assimetrias / desigualdades sociais: “Às vezes as próprias pessoas mais pobres condenam as cotas, condenam os programas sociais como o Minha Casa, Minha Vida (...) Eles precisam entender que essas políticas são em benefício deles” (Dados da pesquisa, 2024).

Tais práticas discursivas têm feito os discentes assimilarem que realmente “A Universidade não é para todos” (Prof. Henrique, F10). Por isso que, “muitos não têm esse projeto de entrar na Universidade. Quer só terminar e trabalhar” (Profa. Lara,

F12). A profa. Janaína (F12) declarou que essa absorção foi maior nos anos do governo Bolsonaro; os discentes chegam a verbalizar para ela: “Deus me livre, professora. Eu não sei se vou fazer universidade, mas se eu for fazer será numa particular (...) pagando, eu vou trabalhar para pagar” (Dados da pesquisa, 2024).

Com base em Freitas, Silva e Silva (2024, p.14), a meritocracia enquanto parte integrante do projeto neoliberal significa que a “conquista pelo esforço individual, aliada à responsabilização individual e a padronização, visam garantir que não haja dissidências nos objetivos finais do modelo de educação presente nas reformas”.

Aliado a esse propósito, o racismo não macula a sociedade sozinho.

A profa. Janaína (F8) acrescentou: “A mulher está numa sociedade que é totalmente patriarcal, processo esse que vem desde o período colonial. E a sexualidade, o que foi dito? O normal são as relações heteroafetivas”, logo, “o outro que não se encaixa nessa caixinha é discriminado” (Dados da pesquisa). Deste modo, a mulher negra, por exemplo, enfrenta os efeitos do racismo e do machismo na sociedade. Já aqueles/as que são integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, enfrentam também outras violências simbólicas e materiais. Todos esses traços interseccionais potencializam as amarras coloniais.

Através da intertextualidade, a profa. Janaína (F8) mencionou a proposta no Congresso Nacional de eliminar o casamento civil para casais homoafetivos e explica: “toda religião tem o direito de ser contra. Mas não é casamento religioso” (Dados da pesquisa, 2024). Portanto, temos aí como a religião potencializa os processos coloniais representacionais do que é família e do que é casamento.

Isso implica, por exemplo, no fato citado pela profa. Janaína: “a família exclui, botou pra fora e aí você ‘casou’, construiu um patrimônio e aí morre e os bens volta para família?” (Dados da pesquisa, 2024). Ela disse isso, pois representou o casamento civil como “um contrato para questão de bens, de propriedade”. E ela assevera: “não é só uma questão pessoal, é uma questão de poder”, e esse poder “vem lá da Europa, de Portugal” (Dados da pesquisa, 2024). É o projeto moderno-colonial por excelência, ainda surtindo efeitos na sociedade brasileira.

Na esfera da religiosidade, tem-se a discente que, durante uma aula da profa. Lara (V7), uma aluna foi representada como “possuída”, momento em que a coordenadora Raquel corrigiu indiretamente afirmando que ela “teria baixado” um “Erê”. Após Lara pedir ajuda, outra funcionária-cristã da escola levou a estudante

para uma sala reservada e “tentou expulsar o demônio”. Não conseguindo, outro profissional, pertencente ao candomblé, conseguiu “conversar com a entidade” e liberar a estudante do “erê”. A profa. Janaína comentou ainda que as práticas religiosas do candomblé e outras não-cristãs, com o passar do tempo, vem aparecendo cada vez mais no ambiente escolar. Contudo, sem um preparo para lidar, vemos situações como a vivenciada por essa estudante, que passou por uma situação de exorcismo, logo, uma violência religiosa.

O prof. Ricardo (E19) me contou que uma apresentação de abertura de evento que seria de estudantes de religiões de matrizes africanas foi cancelada por não se sentirem à vontade. A reação de grande parte dos estudantes, ainda nesse evento, às críticas do outro convidado sobre o cristianismo, inclusive, pode indicar que, nesse ambiente escolar, integrantes de religiões de matrizes africanas se sintam discriminados. O diálogo com o coordenador Caio sobre a realização do Festival Gospel também se relaciona com isso, pelo seguinte aspecto: apesar do argumento de que a maioria de integrantes de igrejas evangélicas são pessoas negras ser verídica, não podemos ignorar o contexto de violência e discriminação para as religiões de matrizes africanas.

Mas os efeitos da colonialidade não se encontram apenas nos conflitos de representações. O prof. Henrique (F20) é preciso: “A gente está vindo uma verdadeira escalada de crimes contra os quilombolas, indígenas” (Dados da pesquisa, 2024). E especificou: no litoral norte da Bahia, conflitos envolvendo comunidades quilombolas e policiais / agências imobiliárias sobre territórios; no sul, outros casos escandalosos envolvendo territórios indígenas. Ou seja, tais violências e conflitos perpassam o estado da Bahia de um lado a outro.

Não bastasse, temos ainda a permanência de trabalhos análogos à escravidão. A profa. Lara (F19) contou sobre o sobrinho de uma professora da escola que recebeu uma boa proposta de emprego e quando chegou no sul da Bahia “era trabalho escravo”. O prof. Henrique ainda acrescenta uma fatídica fala de um vereador no Rio Grande do Sul após caso de vinicultura que estava colocando baianos em condições análogas a escravidão: “O cara foi pra tribuna dizer: Aí vamos trazer baianos, tudo preguiçoso” (Dados da pesquisa, 2024).

Para além dos conflitos políticos e das agressões materiais, a população não-branca ainda precisa lutar contra as representações majoritárias de que a negritude é representada sempre através das dores e infortúnios da escravidão e diáspora

africana. Ou, por exemplo, de como o Sudeste representa o Nordeste: seca, fome, miséria, analfabetismo etc. A profa. Janaína (F28; E18) comentou sobre sua inquietude, de não aguentar mais ver peças escolares tratando sobre a negritude apenas através da escravidão, ignorando a potência da negritude, ignorando o fato de serem “descendentes de reis, rainhas, carpinteiros, arquitetos...” (Dados da pesquisa, 2024). Não são apenas produtos da escravidão, “não podemos reduzir a história de um povo a quatro séculos da história da escravidão” (Dados da pesquisa, 2024).

Tais violências e assimetrias indicam a inefetividade dos direitos humanos e, consequentemente, das normas constitucionais. Não só isso, mas também a missão constitucional de as efetivar. Curiosamente, antes da 2º formação iniciar, ao ver o título do slide, o prof. Gustavo (E17) fez uma menção a um amigo que dizia "direitos humanos são para humanos direitos". Considerando a representação de sujeito-perigoso perpetuada, por exemplo, na categoria racial negra, realmente, está correto o amigo do prof. Gustavo: os direitos humanos só funcionam para a categoria racial branca, em contraponto.

8.3 O GIRO DECOLONIAL

"Giro decolonial" é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013). Tratar “os dois lados da moeda” já faz parte desse giro por identificar tais processos e expô-los. Mas é preciso ir além. Como bem evidenciou a profa. Janaína (F0): “Chega do europeu falar por nós. A gente tem que falar de nós mesmo. Já dizia Paulo Freire, suleando. Temos que sulear” (Dados da pesquisa, 2024).

O prof. Henrique (F24) apontou, através da intertextualidade, a intervenção do Flávio Dino, ainda como governador no Estado do Maranhão, de ter retirado todos os nomes de ditadores e dos generais que participaram da ditadura militar das vias públicas e ambientes escolares. Contudo, como salientei anteriormente. A retirada sem diálogo e participação da comunidade de nada contribui para o avanço daquela região.

A título de exemplo, durante o período nessa escola, uma ação chamou minha atenção. O prof. Ricardo, com auxílio do prof. Eder, botou em prática uma espécie de intercâmbio entre a escola e uma comunidade, liderada por um homem

que domina os saberes populares daquela comunidade. Primeiro, os estudantes foram levados para conhecer a comunidade. Meses após, essa liderança foi levada a escola na condição de palestrante e, como bem chamado por nós da mesa, como um professor.

De certo modo, ele se sentiu constrangido, pois nunca chegou a concluir os estudos. Mas, naquele contexto, ele é autoridade no assunto. Ninguém melhor que ele para falar de sua comunidade, do trato com a natureza e os cuidados geracionais vivenciados entre a comunidade, com ela e com o território. Esse reconhecimento do saber popular, essas experiências extramuros, essas trocas entre a escola e a comunidade... inundaram meus olhos. Dividir a mesa com essa liderança e participar desse projeto foi um dos pontos mais tocantes vivenciados nessa escola.

9 A DOCÊNCIA, A UNIVERSIDADE E AS UNI-ESQUINAS: UM PROJETO NEOLIBERAL

Nesse capítulo, pretende-se cumprir com o objetivo previamente estabelecido de identificar ausências, contradições e tensões entre as diretrizes curriculares, o projeto político pedagógico (PPP) e o cotidiano de uma escola de ensino médio da rede pública. Para tanto, foram consideradas as experiências mencionadas antes, durante e após a formação, ou seja, que saltaram / emergiram nos diálogos e convívio do pesquisador-proponente com o grupo de docentes. Não sai lendo os documentos citados procurando problemas, na verdade, deixei que os/as participantes indicassem as ausências, contradições e tensões. Junto disso, vieram as representações sobre a docência, a universidades e as uni-esquinas diante do projeto neoliberal posto em prática no Brasil.

Para facilitar a discussão dos dados, mais uma vez, foram realizadas as seguintes indicações: nome do/a participante acompanhado de siglas, exemplos: V1 (primeira visita), E16 (décimo sexto encontro) e F24 (fragmento vinte e quatro).

9.1 DOCÊNCIA: O PROFESSOR-FURRECA E O PROFESSOR-ESTRELA

Saltou na vivência com esse grupo de docentes classificações, aspectos identificacionais, dos professores de humanas, exatas/naturezas e linguagens. Saliento que dividi em três grupos, ao invés de quatro, devido a divisão representada pelos docentes participantes. Nessa realidade escolar em específico, docentes são divididos em três grupos: linguagens, ciências humanas e exatas-naturezas.

A profa. Janaína (E18) atribuiu o termo “professor-furreca” para aqueles que, representados pelos grupos de exatas/naturezas, possuem poucos alunos no fim do ano em recuperação. Para estes, ter muitos alunos em recuperação, significa ser um “professor-de-qualidade” ou “professor-estrela”.

A profa. Janaína (F30) também comentou sobre isso: “Se o aluno perde em matemática, o professor acha que ele tem que ser reprovado. É impressionante. É como se a matemática tivesse acima das outras” (Dados da pesquisa, 2024). Ou seja, nesse ambiente escolar é possível observar relações de poder conforme o grupo de disciplina pela qual o/a docente integra. Os professores de humanas são professores-furrecas, devido a representação no meio de que não levam os alunos para recuperação ou possuem poucos alunos em recuperação.

Entretanto, o prof. Ricardo (E18) diz que isso seria “reprovar o próprio trabalho” enquanto docente. Em confraternização do grupo, o prof. Henrique (E24) chegou a dizer que “o sucesso do meu aluno é o meu sucesso”. Em seguida, o prof. Eder (E24) salientou: “eu existo devido a existência do aluno”. Logo, tem-se que a posição de sujeito professor-de-sucesso só existe, em contrapartida, com a existência do aluno-de-sucesso.

Contudo, para o grupo de exatas-naturezas, consoante relatos de docentes de humanas, “nem todo mundo é capaz de aprender” (Coordenadora Júlia, F30). Ou seja, aliam ao discurso neoliberal de que nem todo mundo é capaz de aprender matemática ou as disciplinas de naturezas.

Ainda sobre os aspectos identificacionais dos três grupos de docentes, a coordenadora Raquel (F36) passou a qualificar o grupo de sociais/humanas como a mais leve: “porque eles se conhecem a mais tempo e tem uma amizade, além de aproveitar esse espaço da AC (...) tem os momentos de brincar, conversar, de ser mais leve, de não ter essa concorrência, de trazer um lanche” (Dados da pesquisa, 2024). A ‘amizade’, a ‘brincadeira’ e os ‘lanches’ compartilhados justificam adjetivação como o grupo mais-leve, ou seja, pelo aspecto da interação (gênero discursivo), esse grupo é representado identificacionalmente como mais aberto (Coord. Caio, F37), mais leve, mais íntimo, mais colaborativo (Profa. Brenda, F37) e mais barulhento (Coord. Raquel, F36).

Já o grupo de exatas/naturezas, “é uma coisa esquisita, é diferente...” (Coord. Raquel, F36). Ele, também pelo aspecto da (ausência) de interação, pelo isolamento, ela frieza, pela concorrência, pela “ausência” de formação pedagógica (Prof. Henrique, F37) — que, na verdade, não é ausência, mas sim um modo diferente de representar qual a formação pedagógica adequada para o modelo de educação a qual o professor ou professora adere —, é representado identificacionalmente como mais-difícil (para a coordenação), como superiores hierarquicamente pela suposta representação de que esse grupo acredite que sejam ‘mais sabidos’ ou ‘estrelas’ (Profa. Janaína, F36).

E como trouxe a profa. Janaína (F37), o aspecto da ciúmeira, da concorrência e do professor-estrela também tem no grupo de Linguagens. Entretanto, o coord. Caio (F38) declarou que este grupo seja menos-difícil, pois “tem um grupo que vai

aderir, a galera de Linguagens é muito massa, é uma galera boa, que vai abraçar as ideias e tocar com prazer" (Dados da pesquisa, 2024).

É importante salientar que tais dados não são capazes de, por si só, apresentar a realidade de modo fechado ou definitivo. São representações de um grupo sobre outro. Enquanto pesquisador-proponente, acompanhei apenas os/as docentes de Ciências Humanas/Sociais e a respectiva coordenação pedagógica.

Contudo, considerando tais representações sobre os três grupos, é possível observar, primeiro, uma relação de hierarquização sendo ciências humanas/sociais como o grupo mais aberto e colaborativo e o de ciências exatas/naturezas com o mais fechado e menos colaborativo. Segundo este é aquele que parte da representação neoliberal de que nem todos podem aprender, logo, nem todos devem estar nas universidades, etc., assim, esse processo de hierarquização (em que o grupo de Linguagens acaba ficando numa posição intermediária) também indica o quanto o grupo pode reproduzir discursos neoliberais.

Nesse sentido, o prof. Henrique (F11) apresentou dois modelos de "educação". A primeira, a "educação formativa" é aquela representada como "mais humanitária, voltada para a educação mesmo, não é só voltada para ensinar o ser humano a trabalhar" (Dados da pesquisa, 2024). A segunda, a "educação neoliberal", parte da noção de educação como despesa, logo, provoca o modelo de um estado mínimo, essa está preocupada apenas em ensinar o ser humano a trabalhar. Deste modo, pode-se imaginar os modos ou possibilidades de entrinhamento dos grupos na defesa de algum dos modelos. É como falou o coord. Caio (F36), "eu não sei a gênese disso (...) eu acho que a lógica positivista das ciências, da exatidão, não sei... Eles não querem um diálogo pedagógico" (Dados da pesquisa, 2024).

Os desdobramentos dessa educação como mercadoria, como despesa, como uma empresa são sinalizados por Freitas (2018, p.28-29):

Pensando a escola como uma "empresa", as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na "empresa", os processos educativos têm que ser "padronizados" e submetidos a "controle".

No que tange as provas externas (que avaliam a escola e o respectivo processo de ensino e aprendizagem) o prof. Ricardo (E15) afirmou se sentir um

“acessório” do grupo de Linguagens, por exemplo, já que precisa focar nos descritores cobrados na disciplina de Língua Portuguesa. Na prática, já sabemos que Língua Portuguesa e Matemática são os dois componentes curriculares que mais contemplam a carga horária semanal dos/das discentes; enquanto o grupo de disciplinas dentro de Humanas/Sociais são aqueles com menos horas estabelecidas na jornada educacional.

Sentir-se um “acessório” é um ponto bastante preocupante. Pois, em que pese a representação identificacional de que seja um grupo mais flexível e que integra o modelo de formação “humanista”, a sensação de protagonista do processo de ensino é crucial para o/a professor/a. Digo isso, pois, ao serem indagados sobre o que motiva a prática docente deles/as, responderam (F26 e F27) que amam o que fazem pelo reconhecimento de que o aluno aprendeu, da utilidade do conhecimento compartilhado, dos reencontros com discentes após o fim da educação básica, da sensação de dever cumprido, de que o trabalho mudou a vida dos/as discentes.

O risco de se sentirem como acessórios implica na retirada da motivação desses/as professores/as para a prática docente. Em termos identificacionais discursivos, desvela mais uma vez o processo de hierarquização dos grupos e de adjetivação negativa para o grupo de ciências humanas/sociais em detrimento daqueles que aderem o discurso neoliberal.

9.2 AS UNIVERSIDADES E AS UNI-ESQUINAS: UM PROJETO NEOLIBERAL

Com base na intertextualidade observada na fala do prof. Henrique (F10), temos mencionada o ministro da educação que defendia publicamente que “Universidade não é para todos” e ele diz o porquê: “A ideia da elite, do neoliberalismo, é que a Universidade tem quer ser para aquele grupo seletivo, aqueles filhos da alta sociedade, e o resto tem que ir para a escola técnica, para aprender a trabalhar” (Dados da pesquisa, 2024).

No que tange as universidades e as instituições de ensino superior privadas, a profa. Janaína (F15) apontou o que chama de “uni-esquina”: são aquelas que “surgiram de um tempo pra cá”, pois por uma “proliferação”, o ensino superior virou um “negócio”: “Cada esquina tem uma uni-esquina” (Dados da pesquisa, 2024).

Nesse ínterim, a universidade vem sendo maculada pelo senso comum pelas seguintes representações: “é banheiro sei lá o que, só tem maconheiro, só tem vagabundo, só tem professor preguiçoso, só tem grave” (Profa. Janaína, F12).

Contudo, de modo contraditório, a profa. Lara (F12) apontou: “E aí você vai numa escola particular, você vê a preocupação dos pais em querer os filhos numa universidade pública” (Dados da pesquisa, 2024).

Portanto, enquanto, são atribuídos sentidos de deslegitimização da Universidade pública, as famílias que possuem filhos em escolas particulares, querem eles nas universidades. Na verdade, tal contradição se dá, possivelmente, por um motivo: pelo descontentamento com as políticas afirmativas de cotas engatadas no Brasil. Passaram a marginalizar a universidade pública quando ela passou a ser ocupada por não-brancos. Desse modo, acabar com a imagem da universidade pública é uma estratégia para desconstituir a legitimidade das políticas afirmativas, até porque, as famílias com filhos em escolas particulares ainda querem seus filhos nas universidades: o tal grupo seletivo da elite brasileira.

Enquanto isso, o neoliberalismo faz outra frente através das uni-esquinas. Com esse processo de deslegitimização das universidades, é fomentado o negócio das inúmeras faculdades abertas no Brasil para enquanto facilita a lógica do ensino para aqueles que necessitam entrar logo no mercado de trabalho

Além disso, são reforçadas pelo neoliberalismo a necessidade de plataformas digitais (V10) para diagnóstico, melhoramento e preparação para as provas externas e, como alertou a profa. Janaína (F13) sobre: “a lógica do neoliberalismo é dar dinheiro para a iniciativa privada” (Dados da pesquisa, 2024). Enquanto isso, a coordenadora Júlia (F13) expôs o argumento justificador para a utilização da plataforma na escola: “a ideia é justamente de copiar (as escolas privadas) porque é como eles mesmos fizeram a propaganda: acho que 70% das escolas privadas usam (...) Se essas escolas estão usando, se são boas...” (Dados da pesquisa, 2024).

Os/as professores/as são monitorados, inclusive, pois a plataforma informa qual foi a última data de acesso (V10). Não são só aqueles/as de Língua Portuguesa ou Matemática. Lima e Freitas (2020, p.24-25) afirmam que essa dinâmica abre margem para a

desvalorização tanto do professor, que passou a ser visto como secundário no processo de ensino (podendo ser substituído por uma TV, por um computador ou por profissional com “notório saber”); quanto do ensino, que passou a ser tido como secundário no processo educativo, já que valem mais as inventividades metodológicas (as “metodologias ativas”), as prescrições do livro didático, das plataformas online, dos módulos interativos, que incentivam o aluno a “aprender a aprender” (que em síntese

é buscar o conhecimento por si mesmo), fazendo do professor um mero e cada dia menos necessário, tutor, mediador, incentivador.

Essas provas externas, logo, também surtem efeitos sobre as disciplinas não-cobradas. Para além do aspecto identitário, já que as disciplinas selecionadas (Língua Portuguesa e Matemática) indicam que elas são as mais “importantes” para serem acompanhadas, como também essa representação de qualidade “como resultado de desempenho em testes padronizados e os mecanismos de controle e responsabilização” (Sena, Silva & Silva, 2024, p.13) representam “o triunfo de uma cultura global de testes e prestação de contas (*accountability*) em nível internacional” (Akkari, 2017, p. 9).

Através do aspecto relacional, o grupo de docentes também expuseram representações sobre outras pessoas e, respectivos, agentes integrantes da realidade social. Primeiro, no que tange os ‘estudantes’, o coordenador Caio (F31) salientou a necessidade de não serem criadas generalizações, já que têm estudantes que buscam superar suas dificuldades no processo de aprendizagem, ou seja, que, por exemplo, por não avançar na disciplina de matemática, um estudante pediu aulas de reforço e a professora do reforço, com especialidade em neuropsicopedagogia, identificou uma discalculia, inclusive, o estudante foi diagnosticado com TDAH e hiperatividade, em seguida, encontraram uma solução para resolver o impasse na disciplina de matemática: o modo de realizar os cálculos, que o professor da disciplina o impedia de fazê-lo; mas também existe aquele que “teve todas as condições e não quis” (Coord. Caio, F32).

A profa. Lara (F35) comentou sobre o contexto de ausência de cuidado e ‘carência’ que muitos discentes vivenciam. Pois, por exemplo, o que muitos falavam ser apenas falta de ar, era um estudante com crises de ansiedade e que precisou ausentar-se da sala de aula para conversar com ele: “Só o fato de eu ter parado e ficado com ele, enxergado ele, dado esse apoio, ‘calma, estou aqui com você, vai passar, vai passar’. Ele passou a sentir melhor e conseguiu apresentar [um trabalho de História]” (Dados da pesquisa, 2024). Em outro exemplo, a profa. Lara adicionou: “Então eu acho que ele está com uma carência muito grande, de atenção mesmo. Não está tendo cuidado. E eu acho que essa coisa que ele tem, então assim se a gente como professor não dá essa atenção... essas crianças precisam muito da gente” (Dados da pesquisa, 2024).

O coord. Caio (F32) representou os ‘profissionais de Psicologia’ como aqueles que tiram a responsabilidade do estudante e colocam em terceiros, como a mãe, o pai, etc. Ou seja, são de certos modos identificados como “prejudiciais” a escola em relação aqueles estudantes que “não querem nada”, por endossar os atos irresponsáveis destes. Não seria importante o/a psicólogo/a para auxiliar na falta de ‘cuidado’ e ‘carência’ desses discentes? Na verdade, considerando a 3V em que me os professores apontaram a inexistência de um psicólogo na escola, mas, logo a coordenação afirmou que possuem, sinto que a experiência individual dessa escola se mostrou frustrada e, de algum modo, pela ausência desse profissional no ambiente escolar (evidenciada pelo desconhecimento dos professores sobre sua existência).

Já a ‘família’, o Caio (F34), ainda que modo parcialmente (não-generalizante), afirmou que dá vontade de mandar prendê-las por ‘abandono de incapaz’. *A priori*, me parece contraditória a representação acima sobre as/os profissionais da psicologia já que sim existem famílias que estão “abandonando” o processo educacional dos discentes. Quando a relação família-escola não é regular, poderemos sim observar efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a BNCC ou as reformas educacionais no Ensino Médio, os professores/as reclamam bastante da falta de tempo para executar o currículo imposto (V3; V10); como também a ausência de instruções para essa execução no tempo disponível (V5). Considerando a redução da jornada nas disciplinas de ciências humanas/sociais, esse grupo de professoras/as, inclusive, se queixou da necessidade de acumular disciplinas distintas para compor a jornada de trabalho (V10), o que causa desgaste/cansaço no corpo docente, enquanto o corpo discente não adere as propostas. Ortega e Militão (2022, p.16) comentam sobre o propósito desse processo de estreitamente da formação dos discentes:

fica clara a limitação do acesso aos conhecimentos historicamente construídos aos filhos da classe trabalhadora que estão na escola pública. Não há evidências que as propostas de aprofundamentos nas áreas do conhecimento garantirão aos jovens a apropriação dos objetos de conhecimentos filosóficos, sociológicos, geográficos, históricos, biológicos, físicos, químicos e artísticos. (...) O novo ensino médio promoverá condições favoráveis para a capitalização da educação, à medida em que estreita o currículo e aligeira a formação dos sujeitos, reduz o valor de seu trabalho, garante a presença de um exército de reserva que pressiona para a manutenção de salários baixos e apassiva os trabalhadores.

Enquanto acompanhava a escolha dos livros didáticos, recursos essenciais à prática docente em escolas públicas, os/as docentes comentavam que as propostas

apresentadas ou eram muito conteudistas (para o pouco tempo disponível) ou eram insuficientes (V5; V6).

Em relação ao calendário escolar, os projetos pensados pelo corpo docente de humanas/sociais, por vezes, encontram dificuldades para serem realizados. Seja na definição da data, na quantidade de horas disponíveis para o projeto, não pode “roubar as aulas” de disciplinas “mais importantes” como Língua Portuguesa e Matemática (V12). Para o prof. Ricardo, por exemplo, 2 (dois) turnos para a culminância de seu projeto não seriam possíveis, seja considerando o calendário escolar, seja pela “adesão dos estudantes”, apesar de ser no mês da Consciência Negra e com uma proposta intercultural, lhe foi disponibilizado 1 (um) turno (o da tarde, que é menor, inclusive). Mas, para um evento “de lançamento de foguete” disponibilizado para a UnivASF representado como uma “ação científica” (enquanto isso, a proposta do prof. Ricardo foi retirada da representação do que é “ciência”) foram disponibilizados 2 (dois) dias.

Logo, além do aspecto representacional e identificacional, na esfera interacional é observada a limitação seja do espaço, do tempo e dos recursos para a prática docente daqueles/as que compõem o grupo de ciências humanas/sociais. O que pode reproduzir ou auxiliar a manutenção do projeto neoliberal.

9.3 O CONSELHO DE CLASSE E OUTROS PONTOS SINGULARES

O coord. Caio (V6) falou sobre a necessidade de tomar medidas mais radicais em relação aos “alunos-problema”. Tais medidas disciplinas são a expulsão e a transferência. Ainda nessa visita, docentes e coordenação chamaram essa tarefa de “processo de limpeza”. O que me preocupou, mas pelo pouco tempo que estava na escola, não apontei os perigos dessa nomeação, desse aspecto discursivo e ideológico de expurgo do outro (do ambiente escolar).

A profa. Janaína (E18), em comento ao debate sobre expulsar/transferir discentes, declarou “Aqui não é assistencialismo” (Dados da pesquisa, 2024), ou seja, não se pode ter pena. O prof. Eder (E20) acrescentou: a escola não pode ser casa de acolhimento, pois precisa dar resultados. Essa noção de entregar resultados, através das provas externas, atende perfeitamente aos anseios do projeto neoliberal.

Essa representação mais dura e resistente por parte dos docentes compõe parte do que compreendemos enquanto punição e meritocracia: vai ficar aqui na

escola quem merece, quem fizer por onde, quem der resultados, conforme o mérito do estudante; quem for contra as normas da escola (e contra a lógica de ‘dar resultados’) precisa ser punido, seja pela expulsão, pela transferência ou pela reprovação.

A reprovação ganha uma dinâmica diferente, pois o discente não caiu na teia da expulsão ou transferência durante o transcorrer do ano, mas chegou ao fim do ano com pendências em ‘x’ disciplinas. Ele passa a defender da decisão do Conselho de Classe. Em relação ao ‘instituto’ da reprovação, existem casos de alteração do comportamento do discente, como também casos em que a reprovação não significou nada (F3).

Como já tratado anteriormente, o Conselho de Classe constitui uma prática cidadã e democrática dentro dos ambientes escolares; um instituto pensado e colocado em prática, principalmente, após a Constituição de 1988. No ambiente escolar ora observado, recentes alterações foram realizadas e causaram tensões na culminância do Conselho de Classe: os/as professores/as foram evidentes em apontar a presença simultânea do corpo discente e docente nas reuniões (V6) como causa dos conflitos.

O coord. Caio (F41) enfatizou: “Ano passado e esse ano a gente viu muito professor incomodado com a presença dos alunos” (Dados da pesquisa, 2024). A profa. Janaína (V6) o representou como “tudo de ruim”. Ela e o prof. Eder (V6) manifestaram o desinteresse em participar.

Perguntei durante a formação nº 4 como eles/elas representam o Conselho de Classe e essas foram algumas das respostas: “É a parte do ano mais estressante para mim” (Profa. Janaína, F39); “Discussão, cacete” (Prof. Henrique, F41); “Sempre dá briga” (Profa. Janaína, F41). Considerando que tais comentários ocorreram após eu manifestar que estava preocupado com o que vinha observando nas visitas e encontros, a coordenação passou a justificar as razões dessas representações “negativas” sobre o Conselho.

O coord. Caio (F41) introduziu que “Quando a gente instrumentaliza melhor o Conselho, a gente diz os números, as regras, a gente consegue...” (Dados da pesquisa, 2024). E apontou que: os estudantes são “peitudos”, “não tem vergonha nenhuma de dizer o que eles estão pensando”; enquanto isso, os professores “não estão dispostos a ouvir”. Nesse sentido, me informou que o Conselho, com a LDB, precisa levar em conta não só aspectos quantitativos, mas também os qualitativos

na avaliação, ou seja, ir além das notas tiradas pelo/a estudante. O aspecto qualitativo deve prevalecer. E diz: “Esse é o exercício da democracia pleno”.

O prof. Henrique (F40) também justificou e utilizou minha comparação com as instituições democráticas: “A democracia não é essa beleza, essa maravilha toda. Na democracia você tem que estar preparado para ouvir e para ser discordado (...) A gente pinta a democracia como se fosse algo tranquilo” (Dados da pesquisa, 2024).

Para esse grupo docente e a coordenação, a noção de conflito é intrínseca a noção de democracia. Não discordo. Contudo, a indisposição ou ausência de desejo em dispor-se ao conflito, me parece preocupante, principalmente, por estarmos falando de uma prática democrática que envolve um grupo menor de pessoas e, logo, de interesses que interagem cotidianamente, às vezes, por muitos anos naquela comunidade, sejam nos intramuros ou extramuros. Nesse aspecto, o prof. Gustavo (F42) diz que “se não tiver conflito, não evolui” (Dados da pesquisa, 2024). Ou seja, sem o ato de dispor-se ao conflito, também não temos “evolução”.

A coord. Raquel (F42) apontou outro possível ponto que cause a indisposição: o calendário estadual que instituiu a sexta como o dia em que ocorre o Conselho de Classe. Contudo, alguns docentes possuem folga na sexta, pois “o Estado da Bahia criou uma cultura de ter folga para os professores”. E essa folga é representada pelos docentes como um “direito” quando, na verdade, se trata de uma concessão “que a escola faz e a cultura se criou” (Dados da pesquisa, 2024). Identificado isso, retiraram a reunião do Conselho da sexta e colocaram no sábado, retirando a obrigação do docente comparecer a aula-atividade da respectiva semana em que ocorrer a reunião. Por fim, disse: a “rede não pensa nesses aspectos que eles criaram, não foi a gente que criou” (Dados da pesquisa, 2024). Tais dados podem indicar a necessidade de realizar novos estudos sobre o Conselho de Classe, com um olhar atento para quem são os/as discentes, seus aspectos interseccionais, a demanda e o resultado dessa demanda: reprovação ou aprovação, com um recorte temporal maior.

Por último, mas não menos importante, têm-se os fragmentos F43, F44 e F45 acerca do ‘Festival Gospel’ realizado na escola e as argumentações do coord. Caio após a realização dele. De início, o coord. Caio passou a representar o que ele chamou de “realidade” na “cultura brasileira”, partindo de uma posição específica: “Eu sou evangélico e sei as lutas que enfrento dentro desse campo. Eu fui expulso de igreja” (F43). Logo, ele fala de uma posição conflituosa: devido seus

posicionamentos críticos e legítimos dentro do grupo evangélico, o Caio por vezes é incompreendido dentro do grupo e, portanto, excluído e, fora desse grupo, por vezes também pode ser incompreendido na defesa de pautas do grupo evangélico (a suposta representação de que o espaço público está negligenciando o grupo cristão evangélico).

O coord. Caio argumentou em cima da representação do que chama de “realidade”. Para ele, “a gente não pode negligenciar uma realidade” (F43), realidade esta que “A nossa sociedade é cada vez mais evangélica e periférica” (F43) e que “[os negros] estão no pentecostalismo” (F43) de modo majoritário, quantitativamente. Ele reitera: “eu estou falando da realidade” (F43), pois “a cultura é dinâmica” (F43). Tanto eu, como os demais docentes que em alguns momentos manifestaram-se a favor de alterações no projeto, para ele, não estávamos compreendendo a tal “realidade”. Contudo, admitiu que não está negando a “realidade” no que tange a discriminação e violência sofrida pelos/as integrantes de religiões de matrizes africanas (F44).

Agora vamos ao aspecto contraditório: após dizer que “a teologia da libertação escolheu os pobres; os pobres escolheram o pentecostalismo” (F45) e que “é lá que os meninos aprendem a cantar, a dançar, a fazer teatro, é na igreja, naquela igrejinha lá onde o Estado não chega” (F45), o coord. Caio declarou que lá também “é o lugar que fomenta o preconceito religioso, tem tudo” (F45).

Reconheço que o coord. Caio possui uma preocupação legítima. Os modos da esquerda pensar a política, como também de agir, para ele, são representadas como a “pior maneira de lidar com o fundamentalismo religioso” (F43), pois “a esquerda não nos fortalece” (F43), ou seja, supostamente, não “fortalece” o grupo religioso evangélico.

Temos, atualmente, o retorno de Lula à gestão do governo federal, ele que possui um contato histórico (pessoal e político) com a religião cristã, contudo, majoritariamente no segmento católico, o que pode causar ressentimentos no segmento evangélico. Nesse sentido, o Caio alerta: “a adesão dos evangélicos aos bolsonaristas, não é uma realidade plena no Nordeste” (F45) e que “46% dos evangélicos votaram em Lula” (F45). Portanto, para ele, nós precisamos “acordar pra isso, se não a gente vai perder, vai abrir mão de ter esse eleitorado e vai perder a eleição para a extrema-direita” (F45). Em que pese a legitimidade dessa

preocupação, seria a realização de um ‘Festival Gospel’ na escola um projeto adequado para dar conta dessa tal “realidade”?

Ainda nesse ponto, curiosamente, o coord. Caio apontou o que chamou de ‘identitarismo’ como a razão da esquerda estar perdendo votos, pois se tornou um lugar de exclusão social para aqueles que não pensam do mesmo modo ou defendem os mesmos ideais. Contudo, como bem tratou Ferreira (2023, p.90):

o “identitarismo” é operacionalizado como modo de depreciar partidos, ações e movimentos que se baseiam prioritariamente na luta pelo direito das minorias raciais, de gênero e sexuais. (...) Em outras palavras, ninguém se diz seguidor de um “identitarismo”; é apenas uma forma como certas posturas políticas são nomeadas por Outros.

Endossar uma suposta ideia de que existe um ‘identitarismo’ na esquerda enquanto espectro político, é cair na cilada de negligenciar as pautas e lutas de minorias qualitativas na sociedade brasileira. O ‘identitarismo’ é um dos recursos discursivos de deslegitimação utilizado pela direita contra a esquerda.

Prosseguindo, o coord. Caio (F43) comparou: “aí vem alguém questionar porque a gente vai fazer o festival gospel na escola se o Estado é laico” e que “o Estado é laico, mas feijoada de Ogum pode” e “Festa das Águas pode”, mas, supostamente, só “o festival de música gospel não pode” e asseverou “dizer que a escola não pode fazer um festival gospel porque isso seria da religião evangélica, é negar uma realidade cada vez mais presente na nossa cultura” (F44).

Sabe-se que o estudo confessional é permitido nos ambientes educacionais, consoante decisão do Supremo Tribunal Federal em 2017. Inclusive, a disponibilização de atividade confessional facultativa (em igualdade de condições para as outras crenças religiosas), ora seguindo o entendimento do STF (enquanto intérprete da Constituição de 1988), não desrespeita o princípio constitucional da laicidade do Estado. E esse argumento ou recurso discursivo bastaria para a realização do projeto na escola.

Contudo, ora pensando através das teorias decoloniais, considerando o percurso histórico de entranhamento da religião cristã nos processos educacionais com os respectivos objetivos de catequizar / civilizar / doutrinar aqueles/as representados como selvagens, primitivos, sem alma, perigosos, criminosos, objetos, indignos aos direitos humanos e fundamentais, vadios, etc. seria, realmente, de “bom tom” realizar um Festival Gospel às vésperas do dia da Consciência Negra sob o argumento de que a “religião mais negra do Brasil” é o pentecostalismo? Esse

dado não seria um reflexo dos processos coloniais que por séculos perseguiram as religiões de matrizes africanas e indígenas? Não seria a Festa das Águas ou Feijoada de Ogum uma possibilidade de reparar historicamente os danos dos processos coloniais que perpassa o projeto de dominação, inclusive, da religião cristã desde a “descoberta” do Brasil? Ou até mesmo de possibilitar aos cristãos conhecerem o ‘diferente’, sem abandonar suas crenças?

Além disso, o Caio representou o que é “diversidade-de-verdade”: “Ou a gente é diverso de fato; diversidade como diversidade de verdade a gente vai ter que incluir todo mundo” (F44); “Ou inclui todo mundo, ou não é diversidade” (F45). No direito, essa diversidade defendida pelo coord. Caio atende ao sentido formal da igualdade: todos são iguais perante a lei; sejam cristãos ou não-cristãos, todos devem possuir as mesmas oportunidades, em grau de igualdade.

Analogicamente, esse sentido formal da igualdade é contra, por exemplo, os propósitos das políticas afirmativas de cotas (que atende ao sentido da igualdade material; tratando os desiguais de modo desigual). Ou seja, se temos majoritariamente no Brasil um contexto de pessoas cristãs, brancas ou não-brancas, faz sentido reforçar a “necessidade” de ações nessa perspectiva? De modo contrário, estaria o grupo evangélico em risco caso fosse realizada nessa escola uma Feijoada de Ogum ou Festa das Águas? Penso que fechar esse tópico lançando perguntas sejam suficientes para essa discussão. Talvez eu não tenha as respostas.

9.4 TRANS-FORMAÇÕES

Trabalhar com professores/as de ciências humanas facilitou o alcance dos meus propósitos e objetivos. O objetivo ‘a’ de identificar as tensões e contradições entre as diretrizes curriculares, o PPP e o cotidiano foi alcançado no capítulo 9; enquanto, o objetivo ‘c’ de desvelar as identidades que permeiam as práticas escolares vem sendo cumprido desde o capítulo 8. O objetivo ‘b’ era mais instrumental no que tange a realização da formação.

Em comento as possíveis (trans)formações, foram tecidos comentários breves sobre alguns docentes. De um grupo de 11 (onze) pessoas, senti que não consegui criar um vínculo com 2 (duas) professoras: primeiro, pelo fato de estarem mais na Mesa 2; uma delas, por trabalhar como professora na Bahia e em Pernambuco, tinha

o tempo mais corrido dentro das aulas-atividades; a outra, por conflitos internos passados em relação a gestão escolar, pouco ficava dentro da sala de AC.

O prof. Ricardo constituiu uma surpresa nessa pesquisa-formação. Ele possui um pensamento marxista e tem seus sentidos voltados para a luta de classes. As teorias decoloniais possuem críticas ao marxismo, contudo, ele não se negou a participar das formações, como também me integrou no projeto que vinha realizando no ambiente escolar. Além disso, feliz fiquei ao ver a proposta do seu projeto, um intercâmbio de saberes: seja aquele (re)produzido na escola, seja aquele (re)produzido em comunidades tradicionais e rurais.

A profa. Janaína já conhecia as teorias decoloniais através de vídeos nas redes sociais e de um curso virtual com a Bárbara Carine. Como é possível notar nos fragmentos, ela é a que mais participou durante as formações. Mas também foi a professora a qual estive mais próximo durante as aulas-atividades, o que nos deixou mais próximos. Com o findar das formações e o meu distanciamento da escola, é ela que continua me enviando *reels* sobre educação e relações étnico-raciais. Ela já está próxima da aposentadoria e, junto de toda sua maravilhosa jornada enquanto docente, é alguém que as energias já estão limitadas, o que indica um pouco de indisposição em projetos inovadores ou propostas que alterem a rotina estabelecida no ambiente escolar. Entretanto, ela transmite conhecimentos para discentes considerando os processos (de)coloniais que atravessam o Brasil, como observado na questão da atividade avaliativa: Porque as Câmaras Municipais “só eram ocupadas” por homens brancos, ricos (e heterossexuais)?

A profa. Lara e o prof. Henrique, durante as formações, já indicavam o interesse de utilizar os artefatos em sala de aula. A profa. Lara, inclusive, teria utilizado o artefato da formação nº 1 em outra formação com professores no estado de Pernambuco. Isso indicou a necessidade de apresentar instrumentos para que os docentes utilizem durante o ensino. Não é atoa que existem críticas cotidianas no que tange as diretrizes curriculares, os materiais didáticos e o tempo disponível para dar conta dessa demanda. Senti a necessidade de transformar o Apêndice A num instrumento que possa auxiliar professoras e professores para a educação em direitos humanos e para o ensino das relações étnico-raciais.

Os profs. Eder e Gustavo possuem modos de pensar a vida e a sociedade por vezes questionáveis. O Eder frisou um ponto decolonial no que tange os saberes da natureza, da fauna e da flora, do modo como os “animais” e as “plantas” podem

contribuir para o nosso cotidiano. O Gustavo me surpreendeu pela resistência em “não acreditar” que existe racismo no Brasil após a formação, utilizando argumentos religiosos e filosóficos, entretanto, nunca se negou a participar das formações, como também sempre teve um bom diálogo comigo. Ou seja, se dispor ao diálogo e a escuta é bom começo.

A coordenação, como mencionado pela Raquel, é um lugar de muita amizade e companheirismo. Tal relação de afeto tem favorecido a atuação dela no ambiente educacional. Como a inclusão dela enquanto participantes da pesquisa deu-se já em meados de metade do período que estive presente na escola, dialoguei menos em separado com cada um/a.

Entretanto, um ano após a realização da formação, voltei a escola para resolver questões documentais e percebi um avanço em relação a culminância de eventos sobre o Dia da Consciência Negra. O que anteriormente foi uma ação do prof. Henrique para ‘não passar em branco’ o dia em meio ao discurso da profa. Janaína em relação a ausência de tempo para realizar quaisquer projetos e o contexto da culminância de um Festival Gospel às vésperas da data; como também a ocupação do calendário escolar para dar conta de “projetos” mais importantes e das provas externas em detrimento do projeto investido pelo prof. Ricardo.

Um mês atrás pude notar a realização de uma semana de atividades em prol do Dia da Consciência Negra na escola em que realizei a pesquisa-formação. Não acho que tenha sido uma contribuição minha ou da formação em si. Seria muita petulância afirmar que tive tal mérito. Na verdade, no Brasil, com a definição legislativa recente do dia 20 de novembro como um feriado nacional, entre outros processos que podem indicar algum avanço da comunidade escolar e regional, levaram a realização de tal culminância com mais zelo e dedicação do corpo escolar.

Uma das dores de realizar a pesquisa-formação, com seu aspecto etnográfico, foi parar de frequentar o ambiente educacional. Ter que se afastar do grupo após estar integrado. Todos os encontros após a finalização da coleta/produção de dados são de muitos abraços e carinho. O período que lá fiquei me mostrou que o escamoteamento do meu sonho de criança em ser professor de História pelas noções de mercado e expectativas para o futuro lá em 2018 também foi um reflexo do neoliberalismo, este que tem causado efeitos nos discentes e nas representações sobre as Universidades e uni-esquinas. O contato com elas/eles me mobilizou a continuar querendo a docência. Tenho defendido não só a pesquisa-

formação, mas também a etnografia como métodos que permitem explorar com profundidade instituições, grupos e indivíduos, considerando que compartilho da noção de que inexiste “ciência neutra”.

10 À GUIA DE CONCLUSÃO

Com todos os (in)acabamentos possíveis diante do tempo disponível para a escrita dessa dissertação, comunico que esta conclusão jamais poderia ser representada enquanto um “ponto final”. Muitos dos dados me cobrariam mais tempo para aprofundá-los, como também muitos pontos merecem/mereciam um retorno ao ambiente educacional para destrinchá-los, seja por meio de entrevistas em profundidade ou por um período de convivência maior. Creio que a sensação do leitor será de muitas ausências ou de necessidades, principalmente, diante da minha vontade de escrever mais sobre vários pontos. Mas, preciso fechar o fantástico ciclo que foi essa jornada enquanto mestrando em Psicologia.

Enquanto pesquisador obstinado por discussões metodológicas, epistemológicas e ontológicas, reconheço que muito dessa proposta de ‘flexão’ restou pouco abordada do meio para o fim. Nunca foi meu propósito inventar a roda. Ou unir água e óleo. Entrei num programa em Psicologia desafiado a dar conta de uma perspectiva mais voltada para a agência, consoante a produção acadêmica majoritária do construcionismo social e da psicologia discursiva na América Latina, sendo que minhas leituras sobre a análise de discurso crítica (ADC) me levam para um caminho diferente: a filosofia do Realismo Crítico. Curiosamente, a nova edição do livro ‘Psicologia Social: temas e teorias’ em 2023 (em específico o capítulo sobre Cognição Social) me encorajou a não abandonar a ADC e a filosofia do Realismo Crítico.

Penso que a perspectiva da inventividade irrestrita e a defesa de um rigor outro, encontrada na humildade e segurança que o meu orientador me forneceu durante esses quase dois anos, tenham sido essenciais para o (in)sucesso desse estudo. Não parto da necessidade excessiva de dar respostas, de encontrar regularidades, pelo contrário, defendo que a pesquisa seja um instrumento de lançar dúvidas, de abalar certezas e objetividades. E o meu orientador foi o melhor orientador que pude ter no momento que precisei. Permitiu (até demais) todos os meus devaneios e propostas teórico-metodológicas.

Pensar a branquitude e o racismo no Brasil nos desafia a questionar o já popular “racismo estrutural”, por vezes banalizado para justificar atitudes racistas (no aspecto mais interpessoal). O Realismo Crítico proporciona um modo-outro de tratar a relação entre estrutura e agência, como também o aspecto transformacional da realidade. Penso também que não pude contribuir de modo suficiente para essa

discussão. Mas deixo aqui enquanto limitação do estudo a necessidade de aprofundar essa discussão.

Tratar sobre a branquitude na UnivASF, como bem identificou o prof. Nilton na banca de qualificação do projeto, foi um ‘marco inicial’ para o estudo dela, enquanto processo psicossocial, nessa IES, mas também para contribuir com os estudos sobre o ensino das relações étnico-raciais, nesse estudo, através da formação de docentes de ciências humanas no contexto de uma escola de ensino médio.

Ser visto como um estranho, no início do mestrado, por ser do Direito, somado a disruptiva ação enquanto branco de estudar os efeitos dos processos coloniais para a identidade racial branca no Brasil não constituiu uma dificuldade para a realização desse estudo. Já entrei sabendo desse contexto. Mas, fui observando através do ambiente em que realizei a pesquisa-formação, como também nas minhas relações cotidianas, sobre como podem existir processos de “constrangimento” da autoidentificação do ser branco, seja de má-fé por “afroconveniência” para adentrar as políticas afirmativas de cotas (um dentista branco que me disse durante o atendimento que passaria a se identificar como indígena - já que seu avô era indígena - apenas para concorrer nas cotas em concursos), seja pela “confusão” causada pelas experiências e dificuldades enfrentadas através das outras categoriais interseccionais ou pelo discurso da democracia racial e miscigenação (como uma familiar professora branca que se autoidentifica como parda pela representação de que “não existem brancos no Brasil”).

Em evento realizado pelo Conselho Regional de Psicologia - CRP Campinas e o Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo - CRESS/SP, via Zoom, pude perguntar a Lia Vainer Schucman sobre uma dúvida que carreguei por meses: o que temos quando uma pessoa com a pele branca, por ter uma origem indígena, mesmo que não-aldeada e afastada da prática cultural e comunitária indígena, se identifica como indígena e, provavelmente, acessa socialmente (através da pele) posições de poder e privilégio enquanto branca? Ela, generosamente, me explicou sobre etnocídio.

O branco, atualmente, não precisa se vestir e se comportar como o europeu do século XV para performar sua identidade racial branca, o tal “padrão” da identidade branca transformou-se com o passar dos séculos. Então, qual a razão da pessoa indígena ter que ser obrigatoriamente pensada e vista via elementos

representacionais do indígena também lá do século XV para poder se autodeclarar indígena? Quais os riscos de desconsiderarmos esses/as indígenas em termos quantitativos em detrimento projeto colonial de um Brasil branco? Logo, desfiz minha inquietação e admiti o que já imaginava: pensar e observar o/a branco/a no Nordeste não é tão fácil.

Em comentário posterior de outro participante dessa reunião via Zoom, ele afirmou: quando vamos, realmente, parar de focar exclusivamente nos não-brancos ao falar de racismo? Anteriormente, as perguntas, logo, tratavam de discutir sobre o pardo, sobre o indígena, sobre o processo de embranquecimento de pessoas negras... Essa dinâmica se repetiu após as falas da mesa composta pela Lia Vainer Schucman e Cintia Cardoso no XI Colóquio e V Instituto da ALED Brasil, em Salvador (a qual estive orgulhosamente na plateia): mais uma vez, perguntas sobre o processo de branqueamento e violências em pessoas negras. Cilada essa que eu estava quase caindo com a indagação acima demonstrada.

Tratar sobre o racismo num país que por anos nas últimas décadas dominava o discurso da democracia racial realmente é desafiador. Mas colocar o branco nessa discussão, nessa posição de ‘herdeiro’ dos efeitos coloniais e da escravização de negros/as e indígenas é ainda mais desafiador. Contudo, os/as participantes desse estudo, durante as formações, teceram discursos, fatos e enredos que desvelam não só a herança, mas também a ferida colonial. Como também estão dispostos a pensar possibilidades para o ‘giro decolonial’, mesmo que não sejam utilizados esses termos.

Ainda em comentário ao evento da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED) em Salvador, ocorrido dias antes da escrita dessa conclusão, me pego bastante disposto e envolvido acerca dos *insights* durante o evento a pensar a pesquisa-formação como um gênero discursivo. E explico o porquê.

Nesse estudo, ao flexionar a pesquisa-formação com os aspectos teóricos e metodológicos da análise de discurso crítica (ADC), acabei dando enfoque aos aspectos representacionais (de aspectos do mundo e as ‘coisas’ no/do mundo) e identificacionais (nas maneiras de identificar a si e os outros), acabei, por muito tempo, negligenciando os aspectos interacionais que gritam na pesquisa-formação. Ou seja, as minhas interações com os participantes, dos participantes comigo, as minhas ou deles/as com o mundo; as interações que descrevi antes, durante e depois dos processos formativos. Elas sempre estiveram presentes durante o

transcorrer da pesquisa-formação. Mas, essa compreensão se fez nítida após a comunicação oral em sessão temática coordenada pela Viviane Vieira no evento da ALED.

Elá frisou: é preciso focar também na ação, na interação e na relação. Na ação de quem constrói/produz a pesquisa. Na coragem e na transdisciplinaridade que envolveu essa proposta de estudo. Em como essa pesquisa, de cunho colaborativo-etnográfico, constitui uma ação, uma interação e uma relação. Ou seja, a pesquisa-formação (que pode contar com a ADC ou não) se trata de uma prática social que pode contribuir com a transformação / reprodução da realidade.

E disse mais: “não podemos apenas utilizar os dados verbais”. É preciso considerar o ambiente, os silêncios, a materialidade das práticas, etc., isso a ADC chama de multimodalidade. Em que pese ter utilizado o diário de campo aliado a transcrição dos diálogos ocorridos durante as formações, penso que poderia ter ido além caso tivesse tempo de articular outros recursos produzidos/coletados durante as vivências nesse ambiente educacional. Contudo, terminar a dissertação ou o mestrado, fechar esse ciclo, não significa abandonar os dados ora expostos, como também aqueles que não entraram aqui.

Talvez a escrita dessa dissertação se mostre por vezes partes sem conexão. Na verdade, preciso confidenciar algo. Ora reconheço a minha impossibilidade de entregar um material integralmente coeso, já que essa dissertação vem sendo construída nos quase dois anos e de lá pra cá, uma certeza eu tenho, vivi e passei por muitas (mudanças de) perspectivas.

Durante o primeiro semestre do mestrado, estava preocupado em pensar os aspectos ontológicos, teóricos e metodológicos da branquitude, da pesquisa-formação e da análise de discurso crítica (ADC), por isso, tivemos as duas produções que ensejaram o capítulo quatro e cinco dessa dissertação, como também o design metodológico proposto e descrito no capítulo seis.

No segundo período, envolvido nas consignas da disciplina “O professor reflexivo e a epistemologia da prática” ministrada pelo Prof. Marcelo Ribeiro e na culminância efetiva da pesquisa-formação na escola, proporcionaram a escrita do diário de campo e os respectivos diálogos durante as formações (principalmente no que tange a noção de cuidado de si / da alma em bell hooks abordada na formação de nº 4). Ainda nesse período, na organização do 1º Simpósio de Psicologia, Racismo e Decolonialidade possibilitada também pelo prof. Marcelo Ribeiro

enquanto ação/interação/relação do LEPPF - Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação e palestra intitulada "A Redenção de Cam: identidade e posições da categoria racial branca" mais outra palestra denominada "Direito, relações raciais e branquitude" na Semana de Direito da FACAPE 2023 rascunhei o que hoje está exposto no capítulo três e em partes da exposição dos dados multirreferenciados.

No terceiro período, imbricado na e pela banca de qualificação, pude contar com as contribuições da Profa. Luciana Duccini (UFBA) e do Prof. Nilton Almeida (PROFSOCIO - UnivASF) para melhorar a introdução, a sugestão de escrever a apresentação, como também de enxertos e retificações no aporte teórico. No quarto período, para além dos eventos mencionados, as leituras para o processo seletivo do doutorado e a experiência da docência enquanto professor voluntário da UnivASF demarcaram o processo de exposição e análise dos dados, como também justificam o que chamo de (in)acabamentos.

Com as limitações do estudo apontadas, com o caminho ora transcorrido até aqui descrito, com ambos os objetivos específicos alcançados, agora retorno ao problema de pesquisa: quais as identidades que emergiram a partir de processos formativos com professores/as do Ensino Médio no município de Juazeiro/BA no contexto de uma pesquisa-formação acerca dos processos decoloniais, da branquitude e direitos humanos?

No que tange o meu objeto de estudo principal, a branquitude, por vezes acabei dedicando mais tempo aos estudos sobre identidades, posições e posicionamentos. Tal processo foi importante para identificar o que chamei de dois lados da moeda: de um lado, a identidade racial branca enquanto detentora de uma herança colonial; de outro lado, as identidades não-brancas e interseccionais que experienciam o pior da ferida colonial, que grita ainda de norte a sul no estado da Bahia.

Por um lado, temos o que Ribeiro chamou de paradoxal. No entre forças, existem aspectos identificacionais que buscam permanecer (e manter as relações de poder e privilégio), principalmente, quando pensamos a noção de branquitude acrítica. Contudo, também existem forças buscando transformar-se através da noção de branquitude crítica e a desaprovação do racismo. Tal analogia serve para pensar a importância do sujeito branco na luta antirracista.

No que tange a noção de identidade enquanto concreto e enquanto potencialidade em Ciampa, temos as representações sobre as posições das pessoas em ambos os lados da moeda enquanto concreto, enquanto vivido e experienciado com os efeitos do colonialismo e da colonialidade; e temos enquanto potencialidade, através da luta antirracista e o respectivo giro decolonial, a possibilidade de desvelar as faces da moeda e de propor atividades e projetos que transformem a realidade escolar e os modos de contribuir com a formação docente e discente.

Sob os aspectos interacionais, representacionais e identificacionais que compõem as redes de ordens do discurso em Fairclough, Vieira e Resende, consoante as noções de posições de sujeito e posicionamentos em Rom Harré, temos, por exemplo, o contingenciamento da prática docente daqueles que integram o grupo de ciências humanas/sociais enquanto professores-furrecas que podem constituir acessórios dos grupos de linguagens e matemática/exatas/naturezas (estes, professores-estrelas), através dos modos de representar aspectos particulares desse ambiente escolar que constitui uma relação de poder observada de modo não generalizante que, por vezes, são restringidos em termos de recursos e tempo no calendário escolar em prol das provas externas e, consequentemente, de um projeto neoliberal.

Projeto este que tem alterado as representações sobre quem pode/deve estar nas universidades ou nas uni-esquinas; como também reformado as diretrizes e parâmetros escolares; incentivado o uso de plataformas da iniciativa privada; instigado processos de punição através da expulsão, transferência e reprovação de discentes; fomentado conflitos entre discentes e docentes no Conselho de Classe, já que são cobrados a dar resultados para que a escola não seja prejudicada nas avaliações externas; etc.

Recuperando o trecho da música citada na parte pré-textual, é preciso dar um jeito nisso tudo aí, meus amigos e amigas, pois quando a gente se levanta, tanta coisa já aconteceu (imbricado pelos efeitos e sensações ao assistir o filme “Ainda Estou Aqui”). A inquietude do coord. Caio, mais que legítima, nos denuncia a necessidade de uma ação, interação e relação para lidar com a constante ascensão da extrema-direita e do neoliberalismo no Brasil.

Penso aqui a urgência de outras inúmeras pesquisas-formações, para a formação contínua docente e o monitoramento das investidas neoliberais e a

permanência / reprodução da colonialidade do poder, da supremacia branca à brasileira, da branquitude, da herança colonial e da constante abertura das feridas coloniais que marcam a sociedade brasileira.

E que continuemos partindo, voltando e repartindo, já recuperando a outra música citada no início da exposição das itinerâncias da pesquisa-formação. Para concluir, ainda não que seja efetivamente um ponto final, como bem compôs o Tim Bernardes, “eu quero, eu amo, eu posso e eu vou viver na realidade que é onde é possível (...) no mundo, na mente, no sonho e no ser”.

Cabrobó, 9 de dezembro de 2024.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008.
- BAHIA. **SEC disponibiliza nova plataforma para diagnóstico e aprendizagem dos estudantes**. 2023. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-disponibiliza-nova-plataforma-para-diagnostico-e-aprendizagem-dos-estudantes>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BALSAMO, M. de M. **A reforma do ensino médio na rede pública estadual de educação da Bahia: uma análise a partir da arena política**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BAHIA. **SEC realiza avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática por meio do uso de plataforma digital**. 2024. Disponível em: <https://www.comunicacao.ba.gov.br/2024/02/noticias/educacao/sec-realiza-avaliacao-diagnostica-de-lingua-portuguesa-e-matematica-por-meio-do-uso-de-plataforma-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BAHIA. **Sistema de Avaliação Baiano de Educação fortalece gestão da aprendizagem em todo Estado**. 2024. Disponível em: <https://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/sistema-de-avaliacao-baiano-de-educacao-fortalece-gestao-da-aprendizagem-em-todo-estado>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio. v. 2. FGV Editora, 2022**. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_da_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **PSICOLOGIA SOCIAL DO RACISMO: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. p. 25–58. Vozes, 2007.
- BENTO, M. A. S. **O pacto da Branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDO, J. **Livro ou slide? Entenda a polêmica envolvendo o material didático de SP**. Metrópoles, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/livro-ou-slide-entenda-a-polemica-envolvendo-o-material-didatico-de-sp>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, M. et al. (Eds.). **Critical realism: essential readings**. London/New York: Routledge, 1998. p. 16-47.

BRASIL. Funai visita terras indígenas do extremo sul da Bahia e se pronuncia sobre os casos de violência contra indígenas da região. Assessoria de Comunicação. Fundação Nacional dos Povos Indígenas, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-visita-terras-indigenas-do-extremo-sul-da-bahia-e-se-pronuncia-sobre-os-casos-de-violencia-contra-indigenas-da-regiao>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITTO, C. Artista plástico juazeirense apresenta ao Vale do São Francisco sua “Ama de Leite”. 2011. Disponível em: <https://www.carlosbritto.com/artista-plastico-juazeirense-apresenta-ao-vale-do-sao-francisco-a-obra-%e2%80%9cama-do-leite%e2%80%9d/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAETANO, C. J. M. Medicina paliativa e análise de discurso crítica: identidade, ideologia e poder. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília.

CARDOSO, C. PEDAGOGIA DA BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em um núcleo de educação infantil do município de Florianópolis/SC. Anais do XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - Simpósio Nacional de Educação Básica (SINEB), Curitiba, PR, UFPR, 12 de nov. 2020.

CARDOSO, L. A branquitude acrítica revisitada e a branquidade. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 88–106, 2014.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. *In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). Psicologia social do racismo.* 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 13-24.

CARVALHO, I. Cinco vezes que Bolsonaro, ou pessoas ligadas a ele, recorreram a símbolos nazistas. Brasil de Fato, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/25/cinco-vezes-que-bolsonaro-ou-pessoas-ligadas-a-ele-recorreram-a-simbolos-nazistas>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. *In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

CIAMPA, A. C. Identidade. *In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Eds.). Psicología social: o homem em movimento.* 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 58-77.

CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e a História da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: Referências Técnicas para a atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

D'OLNE CAMPOS, M. A arte de sulear-se: atividades. *In: SCHEINER, T. C. (Coord.). Interação museu-comunidade pela educação ambiental: Manual de apoio a curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991. p. 79-84.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: the discursive production of selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 20, n. 1, p. 43–63, 1990. doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 1. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 303–315, 2022. doi:10.1590/1982-0259.2022.e84603.

FERREIRA, S. R. da S. A questão identitária nas eleições municipais de 2020: uma genealogia do conceito de “identitarismo” no Twitter. **Revista ALCEU**, v. 23, n. 51, p. 70–93, 2024. doi:10.46391/ALCEU.v23.ed51.2023.365.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 1. ed. Lisboa: Editora Actual, 2013.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. *In: WARE, V. (Org.). Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307–338.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P.; SANTOS, P. H. A. Pesquisa jurídica empírica e análise retórica: possibilidade de produção de saberes decoloniais e elaboração dos direitos humanos interculturais. *In: CHIARABA, H. et al. (Eds.). Altos estudos jurídicos: o direito em nosso tempo*. Salvador: Editora Max Limonad, 2021.

FREIRE, P.; TEIXEIRA, T. **Ética, laicidade e alteridade: desafios contemporâneos para os direitos humanos.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora Senso, 2019.

G1. Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. 2021.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: [data de acesso].

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In:* MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. (Orgs.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodologie.** New Jersey: Prentice Hall, 1976.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. V. **Positioning theory: moral contexts of intentional action.** Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1999.

IQC. **Da expansão à evasão: um panorama da educação superior privada do Brasil no século XXI.** 2022. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/da-expansao-a-evasao-um-panorama-da-educacao-superior-privada-do-brasil-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JESUS, R. L. L. V. de. Conselho de classe: o distanciamento de seu papel na escola pública atual. *In:* ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). **Trabalho completo apresentado no XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.** UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6410-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LEITE, F. **MPSP investiga secretário da Educação de SP por conflito de interesses.** Metrópoles, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/mpsp-investiga-secretario-da-educacao-de-sp-por-conflito-de-interesses>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LEPES. **Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino.** 2022. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/07/resumoejecutivo_OK.pdf . Acesso em: 10 jan. 2025.

LIMA, Á.; FREITAS, I. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: A grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In:* UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** (recurso eletrônico). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In:* MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. (Eds.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: O Príncipe Provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 8, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24252/17231>. Acesso em: 10. Jan. 2025.

MACEDO, R. S. **Pesquisa contrastiva e estudos multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação.** Salvador: EDUFBA, 2018.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, J. F. L. O estado de mal-estar social: uma análise da política neoliberal e seus sustentáculos militaristas e iglesistas. **Revista Estudos Libertários – UFRJ**, v. 4, n. 11, p. 79-94, 2022.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma Pluriversidade. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 51, e-15551, 2019. Epub 13 de setembro de 2019. doi:10.21680/1981-1802.2019v57n51id15551.

MELO, W. da C. **Uma análise psicossocial da supremacia branca no estado de Alagoas.** 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis.

MÉNDEZ-REYES, J. **La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidade del saber.** Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2021.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução por Marco Oliveira. **RBCS**, v. 32, n. 94, 2017a.

MOREIRA, C. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 73-87, 2014.

MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** 1. ed. Curitiba, Brasil: Editora Appris, 2017.

MUNANGA, K. Prefácio. *In:* MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** 1. ed. Curitiba, Brasil: Editora Appris, 2017.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. **De 302 instituições de ensino superior públicas, apenas 8 têm reitores negros, diz estudo.** 2022. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/de-302-instituicoes-de-ensino-superior-publicas-apenas-8-tem-reitores-negros-diz-estudo/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. **Quem são os anticotas no Brasil?** 2022. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/anticotas/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. **Revisão sistemática de literatura sobre branquitude: uma análise de 2002 a 2022.** Rio de Janeiro: Instituto Ibirapitanga, 2022.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27030, 2022. doi:10.34019/2447-5246.2022.v27.36334.

PARDO ABRIL, N. **Como hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latino-americana.** Santiago: Frasis, 2007.

PEREIRA, M. E.; DANTAS, G. S. Cognição social. *In:* TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; TECHIO, E. M. T.; CAMINO, L. (Orgs.). **Psicologia social: temas e teorias.** p. 121-170. São Paulo, SP: Blucher, 2023.

PIZA, E. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão.** Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100022&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2025.

- PORTELA, M. E. Vereador gaúcho usa frase racista ao falar sobre obra na cidade.** Metrópoles, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/vereador-gaúcho-usa-frase-racista-ao-falar-sobre-obra-na-cidade-video>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- QUIJANO, A.** A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *In: LANDER, E. (Org.). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.* Buenos Aires, 2005.
- RESENDE, V. de M.** **Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil.** 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- RIBEIRO, D.** **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.
- ROSA, C. de M.; SANTOS, F. F. T. dos.** Vagas ociosas na educação superior brasileira: limites e contradições das políticas de expansão e democratização do acesso. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 23, n. 2, p. 503–521, 2021. doi:10.22483/2177-5796.2021v23n2p503-521.
- SALGADO, R.** Pastor André Valadão diz em culto que, se pudesse, 'Deus mataria' a população LGBTQIA+ e fala para fiéis 'irem para cima'. G1 Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/07/03/pastor-andre-valadao-diz-em-culto-que-se-pudesse-deus-mataria-a-populacao-lgbt-e-fala-para-fieis-irem-para-cima-da-comunidade.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- SANTIAGO, F.** **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SANTOS, G. C.; CONSTANTINO, P.; BAPTISTA, T. W. de F.** “A rua me abraçou, mas eu não vou perder meu filho para ninguém estranho”: Carolina e os sentidos da maternidade no contexto da situação de rua. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, e34060, 2024. doi:10.1590/S0103-7331202434060pt.
- SAVOIE-ZAJC, L.** La recherche qualitative/interprétative. *In: KARSENTI, D. T.; SAVOIE-ZAJC, L. (Eds.). Introduction à la recherche en éducation.* p. 171-198. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2000.
- SAYER, A.** Características chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. Estudos de Sociologia. **Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco**, v. 6, n. 2, p. 7-32, 2000.
- SCHUCMAN, L. V.** **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.
- SCHUCMAN, L. V.** **No Brasil, meritocracia é discurso da supremacia branca, diz pesquisadora.** Brasil de Direitos. Disponível em:

<https://brasildedireitos.org.br/actualidades/no-brasil-meritocracia-discurso-da-supremacia-branca-diz-pesquisadora>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SCORSOLINI-COMIN, F. Contribuições de bell hooks à Psicologia da Educação. **Revista Thema**, v. 23, n. 1, p. 61–76, 2024. doi:10.15536/thema.V23.2024.61-76.2811.

SILVA, C. da. **Em meio a escândalo envolvendo vinícolas, vereador propaga xenofobia: 'Não contratem aquela gente'**. Carta Capital, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/em-meio-a-denuncias-de-trabalho-escravo-contra-vinicolas-vereador-gaúcho-propaga-xenofobia/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, P. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba, Brasil: Editora Appris, 2017.

SOUZA, C. M. M. de; RIBEIRO, M. S. de S.; SANTOS, T. de L. S. Experiência de autocuidado nos processos formativos: uma análise fenomenológica hermenêutica. **Linhas Críticas**, v. 24, e18984, 2018. doi:10.26512/lc.v24i0.18984.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 51, p. 15, 2000.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2004.

THEODORO, M. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. **Du Bois Review**, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminhando e perguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados: educación y sociedad**, v. 1, n. 1. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2014.

APÊNDICE A - Formação Letramento Decolonial

EMENTA	
Colonialismo x Colonialidade. A (in)efetividade dos Direitos Humanos: uma herança colonial. O outro lado da moeda: o privilégio e poder branco. O letramento decolonial e desconstrução do racismo.	
METODOLOGIA	
26/09/2023	FORMAÇÃO Nº 1 - Colonialismo x Colonialidade
<p>Modernidade. Colonização do tempo: invenção renascentista da Idade Média e da Antiguidade. Colonização do espaço: a invenção do <i>Greenwich</i> e a conquista do “Novo Mundo”. Invasões europeias de <i>Abya Yala</i>, <i>Tawantinsuyu</i>, <i>Anahuac</i> e <i>Pindorama</i>. Matriz colonial de poder (MCP): controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade e da natureza. Fundamento histórico da MCP. Teologismo e secularismo - a disputa entre parentes de uma mesma família: cristãos, brancos, homens e heterossexuais. Formação racial: cristãos, judeus e mouros na civilização européia (pelo sangue); indígenas e africanos (pela cor da pele). Conquistadores e conquistados. Noção moderna de raça: identidades sociais, hierarquias, lugares, papéis sociais e classificação social. Noção moderna de trabalho: escravidão, servidão, trabalho assalariado, produção de mercadorias, etc. Tráfico maciço de africanos/as escravizados/as.</p>	
<p>Artefatos:</p> <p>Uma visão decolonial dos conhecimentos científicos Katemari Rosa TEDxBeloHorizonte</p>	
<p>Referências bibliográficas:</p> <p>LEMOS, A. Por um letramento histórico e racial. Portal Geledés, [2023]. Disponível em: https://www.geledes.org.br/por-um-letramento-historico-e-racial/. Acesso em: 18 jun. 2023.</p> <p>LUGONES, M. Colonialidad y género. Tabula Rasa, n. 9, p. 73-101, 1 jul. 2008.</p> <p>MIGNOLO, W. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017.</p> <p>QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.</p> <p>BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004.</p>	
17/10/2023	FORMAÇÃO Nº 2 - A (in)efetividade dos Direitos Humanos: uma herança colonial
<p>A invenção dos Direitos Humanos. A Dignidade da Pessoa Humana como fundamento para os Direitos Humanos. A crítica à ideia de Dignidade da Pessoa Humana e o debate</p>	

entre universalismo e relativismo. Os condenados da Terra. Processos de estigmatização e exclusão social. Genocídio dos povos originários de *Abya Yala*, *Tawantinsuyu*, *Anahuac* e *Pindorama*. A escravidão de pessoas negras, a abolição e a herança colonial. Patriarcado. Violência de gênero. Homofobia. Hierarquia estética. Hierarquia epistêmica. Hierarquia linguística. Aporofobia.

Artefatos:

[ÍNDIO CIDADÃO? - Grito 3 Ailton Krenak](#)

Referências bibliográficas:

CORTINA, A. **Aporofobia: a aversão ao pobre, um desafio para a democracia.** Tradução de Daniel Febre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FANON, F. **Os condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

MIGNOLO, W. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017.

REZENDE, D. T. de; TÁRREGA, M. C. V. B. Colonialidade do corpo feminino negro: trabalho reprodutivo no período escravocrata brasileiro e justiça racial. **Revista Videre**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 227-243, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/14416>. Acesso em: 3 jul. 2023.

WENCZENOVICZ, T. J.; SIQUEIRA, R. E. dos A. COLONIALIDADE, MULHER INDÍGENA E VIOLÊNCIA: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8630/pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

17/10/2023 **FORMAÇÃO Nº 3 - O outro lado da moeda: o privilégio e poder branco**

O medo da elite branca brasileira antes e após a abolição da escravatura em 1888. Teoria de Nina Rodrigues - escola criminalista italiana e escola médico-legal francesa. Teoria dos três estágios de Auguste Comte - branqueamento da população brasileira. Políticas públicas de mão-de-obra europeia. Joaquim Nabuco. Darwinismo social. Gilberto Freyre, Casa grande & Senzala (1930) e o mito da democracia racial brasileira. Escola Paulista e a ideologia do branqueamento. Patologia social do 'branco' brasileiro (1957). A década de 90 e os *critical whiteness studies*. Entrada para os estudos críticos da branquitude no Brasil na Psicologia Social. O pacto narcísico da branquitude. Branquitude como lugar de privilégio social. Branquitude e Interseccionalidade. Branquitude e Estética. Criminologia do colarinho branco. Formas de manutenção do poder. O supremacismo branco. Branquitude, necropolítica e racismo estrutural.

Artefatos:

[A REDENÇÃO DE CAM E AS TEORIAS DE BRANQUEAMENTO RACIAL NO BRASIL I FONTES DA HISTÓRIA #16](#)

Referências bibliográficas:

BENTO, M. A. S. O pacto da branquitude. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, P.; FREIRE, P. OS ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDEN: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2015-2019). In: FREIRE, P. (Org.). **Entre tantos, ensaios: vol. 1.** Belo Horizonte: Senso, 2021. p. 25-49.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

14/11/2023 **FORMAÇÃO Nº 4** - O letramento decolonial e desconstrução do racismo

Educação bancária. Educação Emancipatória. Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Cidadania e Intersubjetividades. O necessário (re)posicionamento do sujeito branco na luta por direitos. Pedagogia da Branquitude. Letramento Racial. Letramento Decolonial. Ensinando a transgredir: pedagogia engajada, revolução de valores, pensamento feminista, novas palavras. Direitos Humanos Interculturais. Cultura de Paz. Práticas pedagógicas decoloniais. Interculturalidade.

Artefatos:

Consigna: O que motiva a sua prática docente?

Referências bibliográficas:

CARDOSO, C.; DIAS, L. R. A branquitude como entrave à implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Educação**, [S. I.], v. 46, n. 1, p. e47/1-28, 2021. DOI: 10.5902/1984644444389. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/44389>. Acesso em: 2 jul. 2023.

FIGUEIREDO, D. G. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh.** Erechim, RS: Universidade Federal de Fronteira Sul, 2021. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS. Disponível em: <rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4715/1/FIGUEIREDO.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, v. 18, 2012.

SILVA, M. do S. P.; MEDEIROS, M. G.; BOMFIM, M. do C. A. **VIOLÊNCIAS NA ESCOLA E A COLONIALIDADE DO PODER: CONCEPÇÃO EPISTÊMICA DE CULTURA DE PAZ NA DESCOLONIZAÇÃO DO SABER.** **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 20, n. 32, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8630/pdf>. Acesso em: 9 jul. 2023.