

## Formação para uma educação antirracista

### Um olhar discursivo para a educação antirracista: práxis de duas professoras de português

A discursive perspective on anti-racist education: praxis of two Portuguese teachers

Mariana Jafet Cestari  
Carla Barbosa Moreira

**Resumo:** Este ensaio direciona um olhar discursivo para a educação antirracista a partir da tomada de posição de duas professoras em uma instituição de ensino de educação básica, estabelecendo a Lei 10.639 como base para reflexão. Partindo do pressuposto de que a produção-circulação de conhecimento se dá no espaço de interpretação (Lagazzi, 2015), perguntamo-nos sobre como constituir a práxis educativa em uma perspectiva antirracista. Em um percurso que discute autoria na escola, responsabilidade/responsabilização, ensinar/aprender, escuta, tomada de posição e racialidade, incitamos gestos de interpretação em que o sujeito se responsabilize por sua posição na história e no social.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Lei 10.639; escuta; responsabilização; ensinar-aprender.

**Abstract:** This essay takes a discursive perspective at anti-racist education through the standpoint of two teachers in a basic education institution, establishing Law 10.639 as a basis for reflection. Assuming that the production-circulation of knowledge occurs within the space of interpretation (Lagazzi, 2015), we inquire about how to constitute educational praxis from an anti-racist perspective. In a path that discusses authorship in school, responsibility/accountability, teaching/learning, listening, adopting a stance regarding race, we instigate gestures of interpretation where the subject takes responsibility for their position in history and in society.

**Keywords:** Anti-racist education; Law 10.639; listening; accountability; teaching-learning.

*Uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento.*

Grada Kilomba

Por um caminho que compreendemos como efeito de sentido da responsabilização docente pela aplicação da Lei 10.639/03 – posto que reconhecemos a interpelação ideológica do(a) sujeito(a)-professor(a) pelo jurídico –, a escrita deste ensaio não se centra na lei. Nossa proposta é direcionar um

olhar discursivo para a educação antirracista a partir da tomada de posição de duas professoras, uma branca e uma negra, parceiras de trabalho. Formadas antes ou em período próximo da promulgação da Lei, as relações raciais não fizeram parte do currículo em nossas licenciaturas. Entretanto, outras vivências nos forjaram antirracistas, sendo uma delas a própria reflexão sobre nossa formação, a qual buscamos ampliar em nossas trajetórias de pesquisa, em nossos caminhos profissionais e nas diversas instâncias da luta política de que participamos.

Somos atuantes na educação básica, na graduação de Letras e na pós-graduação em Estudos de Linguagens na rede federal de ensino; pesquisadoras em Análise de Discurso na vertente materialista; extensionistas em programas de educação que têm como centralidade a participação de trabalhadores(as) e jovens. O que faremos é discutir como tem sido para nós trabalhar as relações étnico-raciais na escola a partir de nossas experiências, tomando como pano de fundo duas iniciativas nas quais atuamos juntas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG): o projeto de ensino “Sistema Penitenciário em questão”<sup>I</sup>, realizado junto a turmas do Ensino Médio em 2019 e que resultou na publicação de um livro com textos de estudantes<sup>II</sup>, e o projeto de pesquisa de iniciação científica “Arquivo Discursivo das juventudes: modos de produção-circulação do conhecimento antirracista”, desenvolvido em 2023 e 2024<sup>III</sup>.

Na escola, voltamo-nos para a relação entre professoras(es) e estudantes, uma relação marcadamente equívoca, e para o espaço da produção do conhecimento como espaço da autoria e de tomada de posição (Lagazzi, 2015). Em concordância e orientadas pela produção de Lagazzi (2015, p.239), partimos de um pressuposto que organiza o nosso ensaio e baliza a nossa pergunta de pesquisa: “o espaço de interpretação é um espaço de produção de conhecimento” e, assumindo a equivocidade, de modo a fissurar a positividade da ciência, compreendemos a produção de conhecimento como “tomada de posição” do sujeito. Nessa perspectiva, como faz Lagazzi (2015) em seu artigo, citamos a célebre passagem de Pêcheux (1983, p. 57): “Face às interpretações sem margem nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim [para nós], de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.”

Partindo desse quadro, nossa questão central é: como propor a práxis educativa para a produção-circulação do conhecimento em uma perspectiva antirracista pensando na responsabilização pela relação

---

I Projeto desenvolvido nas aulas do terceiro ano de Redação e Estudos Linguísticos. Além das autoras deste ensaio, participaram do projeto a professora Renata Moreira e o prof José Muniz Jr., idealizador do Selo Barulho, que publica textos de estudantes do Ensino Médio na Led - Editora Laboratório do curso de Letras - Tecnologias de Edição do CEFET-MG. O objetivo geral do projeto foi propiciar a formação do sujeito-leitor e do sujeito-autor na escola a partir de reflexões críticas sobre a realidade carcerária do país; os objetivos específicos foram: a) contribuir para os/as jovens se posicionarem diante de temas cruciais para a sociedade brasileira, conhecendo as interpretações sobre uma realidade social complexa; b) trabalhar a argumentação como propícia para uma formação cidadã, considerando o processo de tomar posição de forma ética e responsável em meio a diferentes discursos; c) propor a publicação como modo privilegiado de participação dos jovens nos debates de interesse público, extrapolando a sala de aula e a escola.

II O livro está disponível para download em: <https://www.led.cefetmg.br/producao-e-circulacao-do-conhecimento-das-pelas-juventudes-o-programa-de-extensao-pensar-jovem>.

III O projeto ‘Arquivo Discursivo das Juventudes: modos de produção-circulação do conhecimento na educação antirracista’ (Projeto PIC0183-2023) é coordenado pela Profa. Carla Barbosa Moreira, tem a Profa. Mariana Jafet Cestari como colaboradora e a bolsista (UEMG) Fernanda Moreira Izidoro Silva. O principal objetivo é estabelecer um espaço de reflexão sobre a Educação Antirracista direcionado aos professores e estudantes da Rede Municipal de Contagem, ao investigar os métodos de acesso, organização e disseminação da história e cultura afro-brasileira por parte de professores e estudantes.

professor(a)-estudante e pela interpretação? Com essa pergunta que perpassa nosso movimento de ação-reflexão-ação, buscamos propor e integrar práticas educativas com potencial de desestabilizar o “consenso do multiculturalismo” (Pfeiffer, 2011) – aquele que trata da diversidade apagando os conflitos entre diferenças e hierarquias<sup>IV</sup> – e de incitar gestos de interpretação nos quais o sujeito se responsabilize por sua posição na história e no social.

### **Escola: produção-circulação de conhecimento, tomada de posição e autoria**

Dentro da escola, a sala de aula é “espaço legitimado na circulação do conhecimento, ela compõe o universo logicamente estabilizado da prática docente e está configurada em fronteiras que tendem a barrar a autoria”. Desse modo, continua Lagazzi (2015, p. 239), “a produção do conhecimento como autoria possível requer a reorganização simbólica das fronteiras que estruturam a prática docente na sala de aula e, para isso, a ‘autoridade de saber’ precisa ser apropriada pelo sujeito, que deve responsabilizar-se pelo seu dizer”.

Em crítica à escola, Orlandi (2012, p.105-106) afirma que

o que tem faltado [...] quando se pensam as condições de produção de escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica [...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto social. Aprender a se colocar - aqui: representar - como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.

Em diálogo com Orlandi (2012) e Lagazzi (2015), nossa aposta é que as propostas educacionais possam contribuir para deslocar sentidos e sujeitos na história. Para isso, tomamos a produção do conhecimento na relação com “a autoria como responsabilização pelos sentidos em seus limites e possibilidades” (Lagazzi, 2015, p. 241). Compreendemos que para possibilitar essa autoria e responsabilização pelo dizer e pelo Outro na produção do conhecimento, deve-se reorganizar simbolicamente as fronteiras móveis que estruturam a prática docente, inclusive questionando e indo além da sala de aula como limite para sua atuação.

Em nossas reflexões, pensamos tanto no sujeito-aluno(a) quanto no sujeito-professor(a) em sua responsabilização pelo gesto de interpretar. Dadas as condições de produção marcadas por uma assimetria entre os sujeitos na escola, novamente com Lagazzi (2015, p.241), consideramos a equivocidade dos verbos “aprender” e “ensinar”, reconhecendo a “alteridade na produção do conhecimento e na apropriação subjetiva da evidência de um conteúdo. Verbos que fazem transitar a autoridade entre o eu e o outro na imbricação do autoritarismo”. Assim, propomos que o batimento entre os verbos do binômio falar-

---

<sup>IV</sup> Com Kilomba (2019, p.75-76), compreendemos que “no racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença”. A segunda característica é que “essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos”. “Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca”.

escutar subjazam a proposta de alteridade na ética dos gestos de leitura e interpretação.

Desse modo, nos aproximamos das formulações da educação libertária, tal qual propõe Hooks (2017), uma grande leitora de Paulo Freire: de uma pedagogia engajada, que parta de uma leitura crítica da realidade social e dos sujeitos envolvidos na prática de conhecimento, propiciando tomadas de posição direcionadas a ações transformadoras dessa realidade, em uma perspectiva democrática que questione o racismo. Para isso, “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (Hooks, 2017, p.17), o que implica “desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (Hooks, 2017, p.18).

Desse modo, defendemos a importância da escuta na escola, em especial quando se consideram as relações raciais, e do lugar da experiência bem como do corpo na produção e circulação do conhecimento<sup>V</sup>. Os temas da fala, do silenciamento, dos estereótipos e da invisibilização são recorrentes nos estudos feministas negros por conta das lutas históricas por lugares de enunciação: contra a objetificação (inclusive nas práticas de produção do conhecimento) e pelo direito à autodefinição, a dizer em primeira pessoa sobre si e sobre o mundo (x, 2017). Kilomba (2019, p. 42, grifos da autora) afirma que o silenciamento “protege o *sujeito branco* de reconhecer o conhecimento da/o *Outra/o*”. Nesse quadro, “alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida”. Logo, não se trata de compreender a temática das relações raciais como um conteúdo dado, fechado, estabilizado – que o(a) professor(a) domina e que ensina ao aluno, que, então, deve aprender, “em via de mão única na circulação do conhecimento, sem espaço para que possamos perguntar sobre ‘ensinar’ e ‘aprender’” (Lagazzi, 2015, p. 242).

Neste ponto da reflexão, ainda muito próximas das formulações de Lagazzi (2015), pensando a tomada de posição como um gesto de interpretação do sujeito na produção do conhecimento que constitui autoria, ressaltamos que a identificação (com o conhecimento), em uma perspectiva materialista, é um processo simbólico que se afasta da vontade do sujeito. As escolhas do sujeito são determinadas pelas condições de produção do discurso: “a identificação se dá como reconhecimento no desconhecimento” (Lagazzi, 2015, p. 242). Apesar de não ser objeto deste ensaio, destacamos nossa compreensão de que a constituição do sujeito se dá em relação à ideologia e ao inconsciente como estruturas que envolvem o desconhecimento. A essa filiação teórica, articulam-se leituras do racismo que dialogam com a psicanálise, como a de Fanon, de Mbembe, de Kilomba ou a que faz Lélia Gonzalez (2019, p.25), ao propor que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”.

À nossa questão principal sobre a produção-circulação de conhecimento na escola em projetos antirracistas, articulam-se outras perguntas que apresentaremos ao longo do nosso ensaio e que mobilizam o modo como compreendemos o racismo e a educação na relação com os sujeitos nesses processos, dado que sujeito e sentido se constituem conjuntamente na “figura da interpelação” (Pêcheux, 2014[1975], p.140). Parte das indagações se faz em relação ao acontecimento dos 20 anos de Lei 10.639/03, que põe em circulação uma série de formulações sobre educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais.

V Cf. Hooks (2017).

## Como nos interpela o acontecimento dos 20 anos da Lei 10.639/03?

Em 2023, completaram-se 20 anos da Lei 10.639<sup>VI</sup>. Entre a comemoração do aniversário da lei, o balanço dos avanços e das perspectivas ou ainda a denúncia das dificuldades de implementá-la, atualiza-se a memória de um acontecimento discursivo – ele também instaurado no “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1983 [2008], p. 17).

Brevemente voltamo-nos à promulgação da Lei, seguida do Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004, grifos nossos), onde lê-se que os

dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na *valorização da história* e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de *relações étnico-raciais positivas*, a que tais conteúdos devem conduzir.

O processo de formulação dessa política pública de educação no país como acontecimento discursivo é determinado por uma agenda política com participação ativa dos movimentos negros, em luta por outros sentidos: da desvalorização à valorização; dos sentidos depreciativos às relações positivas em uma “política de reparação”<sup>VII</sup>. Desse modo, há apontamentos para a ressignificação de sentidos depreciativos determinados pelo racismo. Perguntamo-nos: como trabalhá-los sem reforçar os sentidos dominantes reproduzidos largamente no AIE da escola, considerando, por exemplo, a veiculação sistemática nos livros didáticos de eventos da escravidão e seus efeitos? O que se pretende é propor práticas que confrontem o silêncio que marca o racismo sem repetir estereótipos que cristalizam/reproduzem os sentidos dominantes.

O embate que se atualiza nos 20 anos dessa mudança na LDB diz de diversas tensões discursivas. Tensões com discursos neoliberais, discursos que negam tanto o racismo estrutural como o modo como as desigualdades raciais impossibilitam o acesso a diversos direitos sociais, discursos que concebem a escola como “responsável por criar uma unidade cívica a partir de uma pluralidade cultural” (Pfeiffer, 2011, p.150), apagando as desigualdades existentes nessa pluralidade, dada a dominância do mito da democracia racial<sup>VIII</sup>. Assim nos aproximamos de reflexões de Pfeiffer (2011, p.150) acerca da escola e das políticas educacionais, quando a autora trata as relações de sentidos entre os efeitos de unidade e pluralidade nas políticas que propõem a inclusão “a partir do lugar do consenso do multiculturalismo e de uma ética individualizante das Instituições que fundam o Estado, que retira o sujeito da história e do

VI Cf. BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm).

VII A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (CNE, 2004).

VIII “[...] mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (Munanga, 2011, p. 18).

social”.

Decerto uma política reparatória pode tensionar os sentidos dominantes de “multiculturalismo”, que tendem a apagar o fato de que vivemos em uma sociedade cindida. Isso porque o próprio acontecimento da lei atualiza a memória sobre conhecimentos presentes e ausentes no espaço escolar, tornando visível pelo batimento silenciamento-evidenciamento (Moreira, 2007) a seleção e a hierarquização de conhecimentos na escola e o que (não) se produz e (não) circula como conhecimento nesse importante espaço de legitimação social. O acontecimento da Lei 10.639 atualiza os sentidos da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabilizou, em seu § 4º, Art. 26, que “o ensino da História do Brasil *levará em conta* as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Em outras palavras, seguimos tratando da presença de um currículo eurocêntrico e do apagamento dos conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

De uma perspectiva discursiva, essa atualização produz um movimento na ordem do discurso que nos interessa particularmente. Enquanto a Lei 9.394, de 1996, normatiza que “o ensino de História *levará em conta* as *contribuições* das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, a 10.639 normatiza *a obrigatoriedade* da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, de um outro modo: *incluirá* o *estudo* da História da África e dos Africanos, a *luta dos negros* no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na *formação da sociedade nacional*, resgatando a *contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil*. Essa *inclusão* amplia também o campo de estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” - antes restrita ao ensino de História - para todo o currículo escolar.

Face à memória discursiva, o acontecimento discursivo ‘Promulgação da Lei 10.639’ atualiza/corrigue, no domínio do juridismo, o conhecimento sobre a ‘luta dos negros no Brasil’; da participação dos negros na formação da sociedade; os possíveis efeitos a partir da “força da lei” ao substituir *levará em conta* (Lei 9.394, de 1996) por *obrigatoriedade*. Como discutiremos adiante, o conhecimento que comparece nessa atualização é, ele mesmo, produzido em outras condições socio-históricas, um sintoma da importância e da luta dos negros na atualidade. Mas é a força da lei, que materializa a emergência de um dever a ser cumprido na instituição escolar, a garantia da transformação pelo conhecimento? Após 20 anos, o enunciado “a Lei não pegou” mostra o quanto ainda há por fazer. Mas também vimos, discutimos, ouvimos e lemos, especialmente em 2023, que a 10.639 é uma conquista dos movimentos negros.<sup>IX</sup>

Ou seja, o retorno do acontecimento atualiza as lutas e os acúmulos para mudanças curriculares<sup>X</sup>,

IX No Seminário Lei 10.639: 20 anos por uma educação emancipatória, a Profa. Nilma Lino Gomes (UFMG) nos detalha, entre outras dimensões, aspectos da dimensão política das legislações na luta contra o racismo na instituição escolar, que nos ajudaram a redemocratizar a própria educação democrática. Afirma que elas trouxeram para a pauta da educação escolar a responsabilidade – entre outras, da Educação Básica, das Instituições, e não apenas do movimento negro – pelas lutas antirracistas, trabalhando melhor a indissociabilidade entre racismo e poder, em busca de uma educação emancipatória. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4QPHHtR3qQc>. Acesso em 29 de nov. de 2024.

X No balanço da lei e nas discussões sobre “descolonizar o currículo”, deve-se reconhecer que “as negras e os negros brasileiros, organizados no Movimento negro e no movimento de mulheres negras ou nas ações mais autônomas desenvolvidas pelos diversos sujeitos negros que têm como foco uma educação democrática, pública, laica e antirracista, atuam, há muito tempo, pela descolonização do currículo” (Gomes, 2019, p. 234-235).

assim como atualiza a memória do dever do Estado para a implementação da lei, deslizando para a responsabilidade de escolas e de docentes para sua efetivação. Nesse percurso, deparamo-nos com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que introduziram os chamados temas transversais, uma forma de flexibilização curricular. Se esses temas potencialmente atravessariam todas as disciplinas (como é o caso do tema Pluralidade Cultural), frequentemente são abordados muito pontualmente, ficando sob a responsabilidade dos(as) professores(as), pois essa política “deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios” (Munanga, 2005, p. 20).

Outro efeito de sentido importante das lutas ideológicas mais amplas em torno do racismo na sociedade brasileira é sua delimitação como problemática restrita às pessoas negras e indígenas ou como pauta a ser combatida<sup>XI</sup>. Essa conjuntura política posiciona o(a) professor(a) em um lugar de constante vigilância promovida por setores conservadores, inibindo e cerceando iniciativas antirracistas nos currículos.

Contudo, a partir de Lagazzi (1988, p. 46), trabalhamos o juridismo que se coloca no nível do não-dito e mantém uma “certa mobilidade entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas (...)”. Nesse deslizamento, efeito do que não fecha, da incompletude, é que também podemos tomar posição, inscrevendo-nos na dimensão das relações em que o conhecimento só acontece no Outro; da responsabilização.

Disso que se mantém é que buscaremos trabalhar a contradição. A nós, professoras, trata-se de tensionar a mobilidade/flexibilidade em termos de hierarquia de autoridades nas relações entre professores(as), estudantes, comunidade, sujeitos históricos, bem como os processos discursivos entre alunos(as) e professores(as) com potencial de ressignificar as relações raciais. Caso contrário, estaremos completamente assujeitadas ao poder coercitivo, tanto da lei quanto das relações hierárquicas das instituições, posto que o sujeito-de-direito a que se refere a lei deixa de fora a história, o social e o ideológico (Lagazzi, 1987). Procuraremos desenvolver melhor essa reflexão a seguir.

### **Da responsabilidade à responsabilização: o político na lei**

Da epígrafe, queremos resgatar o lugar da transgressão em uma sociedade que, em grande medida, ainda não garante que seja “a responsabilização, e não a moral, a criar novas *configurações de poder e de conhecimento*” (Kilomba, 2019). É preciso que a lei intervenha. Há muitos desdobramentos dessa abordagem que desnuda a dialética entre aprendizado moral e opressão, para resgatar as palavras de Souza (2021, p. 49).

Segundo o autor, “a luta por reconhecimento social sempre implícita em toda forma de assujeitamento e opressão” precisa ser percebida, acrescentamos, desde o reconhecimento de que não somos somente espectadores da história do racismo que as leis também legitimaram. Nesse exercício

XI Cf. França, Cestaria, Modesto (2022). As pesquisadoras e o pesquisador propõem a análise de discursos identificados com a extrema direita e seus modos de produzirem e fazerem práticas discursivas que reproduzem o discurso dominante do racismo, em posições que negam o racismo estrutural da formação social brasileira e esvaziam os sentidos do racismo, ao tomarem-no como fenômeno universal.

reflexivo, nessa instituição escolar que deve – sob a força da Lei – se implicar com o antirracismo, professoras(es) e alunas(os) não são apenas espectadores(as).

Entretanto, o que ainda não está bem discernido é como podemos compreender e assumir posição na escrita de uma outra história, a antirracista. Está aí materializado o comprometimento com o equívoco no batimento responsabili(dade)-responsabili(zação); do que é dado a se cumprir e do que só se efetiva por um movimento ou ato do sujeito. Tanto o sufixo ‘dade’, que remete a uma “obrigação moral, jurídica ou profissional de responder pelo ato” – cumprir a Lei 10.639 –, e o sufixo ‘zação’, cuja etimologia remete ao “ato ou efeito de responsabilizar(-se)<sup>XII</sup>, constituem, em nossa abordagem, a materialização linguístico-discursiva de uma contradição, a qual coloca em jogo a relação que intercorre entre os processos históricos que constituem as políticas educacionais e a tomada de posição do professor. Professor(a) e estudante, em seus diferentes processos de subjetivação, podem se reconhecer enquanto sujeitos históricos em relação e se desidentificar com esse sujeito pleno da Lei.

Por uma tomada de posição, é o(a) professor(a) que coloca em jogo a relação paradoxal que intercorre entre seu gesto de leitura da Lei e o gesto de escuta a(o) aluno(a). O conhecimento – se isso já superamos – não se limita à aplicação-transmissão de uma leitura qualquer da história do(s) racismo(s) ou da História e Cultura Afro-Brasileira, nem se constitui por atividades de reconhecimento de conteúdos estabilizados. No entremeio com o gesto de escuta a(o) aluno(a), o(a) professor(a) reclama-o significar, mediante diferentes modos de inscrição em lugares enunciativos nos quais ele(a) não é nem origem da escuta nem ponto de chegada do conhecimento das relações étnico-raciais, uma história que também reclama sentidos. E, na perspectiva da Análise do discurso (Pêcheux, 2014[1975]) a qual nos filiamos, essa possibilidade de o sentido ser outro é da ordem do político.

Pêcheux (2008), retoma o início de “Ler o Capital”, citando Althusser (1965), nos lembra o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure, a qual reclama sentidos para o falar e o escutar, em campos teóricos fundamentais para não corrermos o risco de reduzir a (nossa) escuta do aluno a uma relação constricta ao espaço enunciativo da sala de aula ou à evidência da ordem humana como estritamente bio-social.

É a possibilidade de interpretação que dá centralidade, em nossa reflexão à fala-escuta capaz de construir conhecimento e posições de autoria em sala de aula. Enquanto primado discursivo da “*relação a*” (Pêcheux, 2014), interrogamos frequentemente o modo como a responsabilização por essa interpretação da história e da Lei – desde a Instituição escolar e o(a) professor(a) – acontece em sala de aula com potencial de transformação.

(...) é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. De onde o fato que “as coisas-a-saber” que questionamos mais acima não são jamais visíveis em desvio, como transcendentais históricos ou epistemes no sentido de Foucault, mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e *não a aprendizagens por*

XII Cf. Dicionário Michaelis. Disponível em <michaelis.uol.com.br>. Acesso em 21 de maio de 2024.

*interação: a transferência não é uma “interação”, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender” (Pêcheux, 2008[1990], grifo nosso).*

Achamos necessário, nessa altura, tentar desanuviar o que – como – ‘a 10.639’ tem significado em nossas práxis de professoras de língua portuguesa numa instituição técnica federal de ensino. Por subjetivação, Rancière (2018[1996], p. 49-50) entende “a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado”, cuja identificação, portanto, faz par com a *reconfiguração* do campo da experiência.

Rancière (*idem*, p. 49-50) afirma ainda que “toda subjetivação é uma desidentificação, *um arrancar à naturalidade de um lugar*, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontáveis, do relacionamento entre uma parte e uma ausência da parte” (*ibidem*, grifo nosso). Nessa perspectiva, também nós, quando nos referimos à política, estamos assumindo a interrupção da ordem natural da dominação pela instituição da parte dos sem-parte (dos excluídos), que efetiva a comunidade política, dividida; tensão que nos interessa porque nos movimenta.

Trata-se de uma ordem dos corpos que define as partilhas entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz com que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. (Rancière, 2018, p. 43).

Muito resumidamente, mobilizamos a discussão de Rancière (2018) para reconhecermos, em nosso gesto de leitura da Lei, o funcionamento da alteridade produzida pela interpelação ideológica (Orlandi, 2017) que nos constitui como sujeito. A responsabilidade de trabalhar as relações étnico-raciais, enquanto modo de individuação do sujeito pelo Estado – sim, é nosso dever cumprir a Lei –, se pauta em um conhecimento já estabilizado, ainda que pouco trabalhado. Mas o que temos compreendido é que o deslocamento não se efetivará com ‘a’ aplicação da Lei, mas pelo modo como uma proposta de educação antirracista pode se constituir em um “outro” acontecimento.

De partida, requer que nos debruçemos sobre o equívoco na relação entre esse conhecimento já estabilizado e as práticas discursivas que propõem novos espaços de experiência e de significação entre estudantes e professores. O deslocamento para que tomemos a 10.639 em causa da *transformação* (Orlandi, 2017, p. 98) passa pela produção de um “espaço social de convivência, politicamente significado e que afete a ideologia da divisão e do fechamento, da segregação do ‘outro’”.

Mariani (2021) ressalta, em sua teorização sobre ‘testemunho’, o que falha, o que “não se consegue dizer, Mal-estar diante do Outro – Estado, família, instituições –, que produz o funcionamento de um testemunho de algo que não se fecha” (Mariani, 2021, p.72). Nessa reflexão que aqui desenvolvemos a partir de nossas práxis, fazemos um inevitável hiato. Reconhecemos a contradição do trabalho com sujeitos da história; a fala-escuta na produção-circulação do conhecimento sobre o racismo já é um gesto de leitura das testemunhas (e não apenas da Lei) - alunos e professores – do racismo na atualidade

quanto o espaço enunciativo material no qual comparecem o “mal-estar e o desamparo no sujeito” após o (re)encontro com o real do acontecimento” (Mariani, 2021, p.72), e com os quais precisamos lidar se queremos a transformação.

Assim, para que possamos organizar modos de resistência ao racismo pela aplicação da Lei, podemos nos perguntar: *No que consiste trabalhar na escola “a temática” “História e Cultura Afro-Brasileira”? Ou adotando outra expressão em circulação, o que seria uma proposta de “educação antirracista”? Uma abordagem discursiva em propostas educativas deve mirar a raça e o racismo como temas? Deve trabalhar na perspectiva dos discursos racializados, reconhecendo que a tensão racial é um problema constitutivo à formação social brasileira, ou seja, discursos racializados “não se limitam a discursos de ou sobre raça, podendo então interferir em outras instâncias discursivas” (Modesto, 2021, p.15)<sup>XIII</sup>? Como empenhamos práticas discursivas, a partir de uma proposta de educação étnico-racial, e tomamos posição, colocando-nos em relação ao Outro e por ele nos responsabilizando?*

Em nossa práxis antirracista, vamos reconhecendo que “a política não é feita de relações de poder, é feita de relações entre mundos” (Rancière, 2018, p. 56). O que esse gesto de leitura pode acionar em detrimento da força lei, suas regras, distribuição e ocupação dos espaços, é a atividade política do professor. No entremeio entre a ‘responsabilidade’ - dever - do professor de trabalhar a Lei 10.639 e a ética no gesto de leitura da Lei, temos a práxis docente enquanto atividade política que nos coloca/situa, antes, em *relação a(o)* estudante. Nas palavras de Ferreira (2021, p. 23):

A moral, assim, diz respeito a um conjunto de normas que objetivam condicionar as nossas condutas e adequá-las a um ideal de bem-viver. Essas condutas são engendradas e impostas por instituições prescritivas, aparelhos ideológicos de Estado, nos termos de Althusser (1996). A ética, por outro lado, se refere à maneira como cada indivíduo constrói a si mesmo como um sujeito moral; trata-se da forma como, entre resistências e dissidências à norma, o sujeito assume um lugar particular. A tensão entre ética e moral é intrínseca à formação da subjetividade moderna porque organiza arranjos como poder e potência.

Enquanto ato que livra o juridismo no discurso da Lei, a ética no gesto de leitura apresenta-nos caminhos como podemos trabalhar as relações étnico-raciais. É nosso modo de ‘responsabilização’ pelo Outro, pela *relação entre mundos*, que, desde Rancière (2018), reconhecemos um potencial para deslocar corpos de lugares pré-determinados, mudar a destinação de um lugar, fazer ouvir discursos onde antes havia ruído, fazer ver o que/quem não era visto. E porque temos compreendido – sem sistematização ou método – que o sujeito-aluno tem demanda de escuta. A força dessa ‘escuta’ - do discurso, dos corpos, dos lugares enunciativos – funda diferentes modos de trabalhar o político nas relações étnico-raciais entre professores/as e estudantes; uma insurgência – àquela ordem de polícia – de nossas experiências.

Com base em Kilomba (2019), não se trata apenas de localizar ou ressaltar efeitos das características

---

XIII Em suma, todos os discursos são potencialmente racializados, dado que o racismo (também) se significa nos silêncios e nos não-ditos que a Análise de Discurso considera como condição mesma do sentido. Essa foi nossa abordagem no projeto sobre sistema prisional.

de diferença, hierarquia e poder nas atividades e materiais didáticos (conteúdo a ser ensinado), *mas mediar um processo possível para que o(a) estudante elabore* uma experiência única vivida por/em cada sujeito na construção do conhecimento, assim como propõe Larrosa (2021). Esse processo de identificação, que reconhecemos como autoral, é uma aposta em formas de resistir a uma posição de sujeito a que Pêcheux (2014 [1975], p. 274) vai se referir como “agente-suporte” – complementamos aqui – do óbvio: um conhecimento negligenciado sobre lutas e sujeitos históricos apagados.

A crítica teórica recai sobre um conhecimento que comparece como óbvio na letra da lei, se aceitamos que ele – o conhecimento – só significa nas diferentes práticas discursivas que conferem a(o) professor(a), aluno(a), escola, gestores, familiares e comunidade um lugar enunciativo. Em sua proposição, Souza (2021) nos apresenta um caminho que

nos permitirá reconstruir e compreender as formas históricas de moralidade, ou seja, compreender as concepções de *justiça* inarticuladas e pré-reflexivas que existem em qualquer contexto social e motivam, em última instância, a totalidade de nosso comportamento social e político. [...] O racismo é sempre um ataque a uma certa concepção de vida moral considerada justa, ainda que de modo irrefletido e inarticulado. (Souza, 2021, p. 49).

Por assim entendermos, a decisão de confirmar ou de retificar nossas escolhas e práxis não se faz sem que reconheçamos objetivos, bem como a importância de elaborarmos a relação com nossos estudantes, com nossos pares, sua instituição escolar, comunidade, tensionando as possibilidades de leitura da Lei e da (re)configuração dos processos de construção do conhecimento na instituição escolar. Com Pêcheux (2014[1975]), temos nos movimentado – e nem sempre se trata de um projeto ou mesmo de investir em sequências didáticas – de modo a (re)elaborar continuamente essa relação.

Em nossa filiação à Análise do Discurso materialista, pudemos conhecer abordagens teóricas que distanciam a práxis da prática. Mas é curioso como sentimos a necessidade de revisitá-las quando queremos aprofundar a compreensão daquilo que ensinar, conhecer, aprender e, entre outros, transformar quer dizer – significam – nos processos enunciativos em que professor(a) e alunos(as) se inscrevem e em diferentes lugares enunciativos.

Na esteira do materialismo histórico, em detalhada discussão desenvolvida por Barros (2011), “o conhecimento, postulará Marx, é uma ‘atividade’, e particularmente uma atividade concreta, uma ‘prática’”. Já quanto à práxis, Barros (2011, p.189-190) faz a seguinte distinção:

A história da palavra remete à Grécia Antiga, na qual a praxis se opunha tanto à *theoria* (uma atividade contemplativa) como à *poiesis* (uma atividade que convergia para a produção de objetos, para a produção material e os fazeres dela decorrentes). Entre estas duas instâncias humanas do pensar e do fazer, que eram a *theoria* e a *poiesis*, a praxis correspondia a uma terceira instância que correspondia ao “agir”, e mais especificamente à “ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, à ação intersubjetiva, à ação moral, à ação dos cidadãos”, sendo por isso que Aristóteles costumava associar a práxis às atividades “ética” e “política” (Konder, 2006, p. 97).

A ética e a política na práxis desse professor (dessas professoras) que reconhece(m) sua responsabilidade se efetiva pela tomada de posição em *relação 'a' Outro*; responsabiliza(m)-se. Desse modo, constitui-se enquanto sujeito afetado pela contradição (Pêcheux, 2014[1975]), a contínua sujeição-resistência na qual o sujeito-professor(a) se desdobra.

### **Tomada de posição e branquitude**

Para refletir sobre minha práxis, parto de duas formulações de intelectuais educadoras negras que partilho a seguir: 1. “A colonialidade se materializa no posicionamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante da diversidade étnica, racial, sexual e política existente na escola e na sociedade” (Gomes, 2019, p. 231); 2. “Por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo” (Carine, 2023, p.38).

Assim, escrevo como professora e analista de discurso materialista branca que deseja uma tomada de posição antirracista e feminista na educação, pensando na necessária reflexividade sobre minha posição de privilégio e nas consequências teórico-práticas desse movimento reflexivo. Uma tomada de posição que não está isenta de contradição, pois não se está fora da ideologia dominante racista. Racializar a branquitude, deslocar-me da posição que compreende que a raça é do outro – do negro, do indígena – é fundamental para pensar em práticas pedagógicas antirracistas que questionem o privilégio branco e se direcionem para a reparação, compreendida como “ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulários, ou seja, através do abandono de privilégios” (Kilomba, 2020, p.46).

Com os anos, reconheço momentos em que agi com arrogância diante de vozes e atitudes desse outro racializado, como se eu não ocupasse um posicionamento racial vantajoso. Acompanham-me questões caras: como aprimorar minha escuta a estudantes para cada vez mais acolher dores, denúncias, críticas, inclusive aquelas a mim dirigidas? Como qualificar minha intervenção nas cenas de racismo na escola, provocando consequências institucionais? Como fazer da sala de aula espaço para ressignificar discursos racializados dominantes sem que minha palavra produza mais efeitos de verdade, legitimidade e credibilidade do que as de estudantes, principalmente os que vivenciam a repetição violenta do racismo cotidiano em uma “constelação de experiências de vida” (Kilomba, 2020, p.80)? Como atuar para estudantes posicionarem-se como sujeitos-autores(as) de conhecimentos antirracistas a partir de suas trajetórias pessoais e pertencas raciais, compreendendo também a importância da denúncia do racismo como processo de subjetivação e abertura para uma futuridade de sentidos outros (Cestari, Pacheco, Claudino, 2020)? Como articular propostas que tratam do racismo, mas também das produções de conhecimento por pessoas negras (Carine, 2023)?

O que percebo é que quanto mais abertas as proposições didáticas (propostas que não são a mesma para “toda” turma, reconhecendo as diferenças internas – com opções em termos de temas, gêneros textuais e debate) e com participação ativa de estudantes, ou seja, práticas que desafiam o autoritarismo da relação professor(a)-aluno(a), mais ocorrem momentos de escuta e textos que mobilizam para uma

posição de autoria, em um processo que aponta para a ampliação do espaço polêmico das maneiras de ler (Pêcheux, 2010) e de se posicionar diante dos sentidos e do que não pode ser dito da dor do racismo.

É nesta direção que reflito sobre as diversas atividades didáticas que promovi voltadas à educação das relações étnico-raciais em que trabalhei protagonismos negros e indígenas articulados à branquitude. No projeto sobre o sistema penitenciário, por exemplo, trabalhamos como a Justiça no Brasil é seletiva a partir da polarização de dois artigos de opinião em um jornal de grande circulação. O debate foi intenso, envolvendo questionamentos sobre como as estatísticas são mobilizadas na argumentação, os apagamentos das relações entre desigualdades de classe-raça-gênero e criminalidade, a violência policial, entre outros<sup>XIV</sup>. A posteriori, pergunto-me o quanto essa abordagem desconstrói/questiona estereótipos raciais, e o quanto priorização do tema não se aproxima da repetição de cenas de depreciação de pessoas negras. Avalio que o acontecimento para tensionar esses estereótipos foi a presença de Daniela Tiffany, mulher negra especialista em Justiça Criminal, que participou de um debate promovido pelos próprios estudantes e que estremeceu “algumas certezas sobre as prisões”, como ela escreveu no prefácio ao livro resultante do projeto<sup>XV</sup>.

Pela AD, é incontornável a proposição de que os sentidos das palavras mudam de acordo com as posições que ocupam quem as emprega (Pêcheux, [2014]1975). E dada a relação necessária entre posições sujeito e lugares de enunciação (Zoppi-Fontana, 2018), ou seja, entre enunciação e processos de subjetivação, deve-se considerar o modo como a racialização constitui esses processos, articulando imaginário e corpo (Cestari, 2017). Dito ainda de outro modo, as posições sujeito relacionam-se a corporalidades significadas historicamente na enunciação: a voz projeta a imagem de um corpo (também) racializado. Desde a Análise de Discurso, isso parece-me que impede à “explicitação da/o analista do discurso como sujeito-leitor, assumindo efeitos de identificação como um gesto de responsabilidade diante de suas interpretações” (Cestari, 2017, p. 198-199). Efeitos de identificações determinados (também) pela raça nos processos de subjetivação.

### **Tomada de posição e negritude**

Este brevíssimo relato da minha práxis acerca do que venho desenvolvendo como educação antirracista em uma rede federal de ensino técnico, atuando como professora dos três níveis de ensino: básico/ensino médio, graduação e pós-graduação. Pelo dispositivo do trajeto temático (Guilhaumou *et al*, 2016) e inscrita teórico-metodologicamente na Análise do Discurso materialista, compreendo que a tomada de posição sobre a qual discorreremos neste texto como um efeito de um encontro – no qual duas professoras que atuam na mesma Instituição e filiadas à mesma perspectiva teórica – se aproximam, aproximam seus alunos, suas experiências e seus mundos. Naquele momento, o encontro nos conduziu à proposição do Projeto “Sistema Penitenciário em questão”, e assim como em todos os outros que têm nos construído nossa relação de trabalho, nada dizíamos sobre a responsabilidade de aplicar a Lei 10.639. Não foi a questão com a qual nos implicamos diretamente.

XIV O tema foi depois pautado de forma bem fundamentada pela estudante Drielly Luiza de Oliveira Peres, estudante do curso de Mecânica, em seu artigo “A seletividade do sistema penal brasileiro” (Moreira; Cestari, 2021).

XV Agradecemos especialmente à Daniela Tiffany por sua inestimável contribuição ao projeto.

Contudo, ao percorrer os pontos de ancoragem dessa relação, elaboro melhor o modo como eles foram determinantes para construirmos um arquivo de trabalho cujo trajeto temático sobre as questões étnico-raciais não parece ser da ordem do acaso. Também a noção de ‘tema’ pode ser tensionada em seus sentidos se a interpretamos desde a Lei 10.639: “a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Guilhaumou *et al* (2016, p. 118) formula que o acontecimento discursivo é “apreendido na consistência dos enunciados que formam uma rede em um momento dado”. Assim, o tema comparece em posição referencial como um conjunto de configurações textuais que, de um acontecimento a outro, coloca em destaque o novo na repetição.

Desse modo, o trajeto temático sobre o racismo tem produzido deslocamentos que reconfiguraram minha práxis educativa. Eles são interpelação ideológica, teórica, e sua formulação em questões que vêm orientando minhas produções/trocas discursivas – científicas, de aula (em todos os níveis), conversas, em debates. O processo de subjetivação no qual passo a me debruçar sobre o tema da raça, classe e gênero – a maior parte das referências sugeridas pela amiga e Profa. Mariana Cestari – em reuniões, conversas íntimas, bancas, nos encontros de nosso Grupo de Pesquisa<sup>XVI</sup>, significa, na perspectiva de Rancière, essa supressão da naturalidade de um lugar (Rancière, 2018). Ainda que não seja ainda uma responsabilização com potencial de operar a “transformação de necessidade inexorável” da exclusão de sujeitos negros, são gestos de interpretação: da história do racismo, da minha história familiar, das minhas relações amorosas, de um outro devir para meus alunos e para meu filho, das coisas-a-saber. Dessas ‘coisas’, perguntei a “ela”: - *Eu sou negra ou preta?* Por ora, essa expressão - “transformação de necessidade inexorável”, de Souza (2021, p. 230) – corresponde a uma falta, ao que ainda não consegui formular em palavra, mas que segue produzindo efeito de testemunho; “o que falha, o que ‘não se consegue dizer’” (Mariani, 2021, p. 72). É a constituição desse arquivo, ou desse campo de questões sobre o tema das relações étnico-raciais, e os gestos de interpretação sobre ele, que configura o deslocamento. Mas não só.

De um lado, empenhar uma “leitura interpretativa” – uma escritura – sobre esses arquivos e/ou sobre a Lei 10.639 é a principal práxis educativa a determinar o modo como eu tenho me responsabilizado por meus alunos – e não em primeira instância com a Lei – no “espaço polêmico das maneiras de ler o arquivo” (Pêcheux, 2010, p. 59). De outro, a fala-escuta do sujeito-aluno nos permite – nós/eles – organizar a relação entre mundos, de onde se constitui o sujeito no espaço enunciativo polêmico predominantemente marcado pela diferença. Na instituição escolar, nesse espaço enunciativo a ser construído, o sujeito-aluno se constitui enquanto sujeito na/pela língua, na qual a história se materializa. Não só a materialidade linguística, mas o corpo é, também, um modo de existência e resistência material à posição passiva de espectador do conhecimento.

Nessa relação com o Outro, a fala-escuta entre professor e alunos parece estar mais próxima de um trabalho ético a partir da interpretação, não da Lei, mas desse ‘corpo discursivo’ que se constitui em textos, vozes, pele, expressões, gestos, enfim, que materializa o saber. Orientada pela discussão que Rancière desenvolve sobre o espectador emancipado, acredito ser pertinente dar ênfase a um saber que

XVI O Grupo de Pesquisa Discurso, Tecnologia e Circulação do Conhecimento (CNPq/CEFET-MG) teve início em 2020, é coordenado por mim e tem a Profa. Mariana Cestari como vice-coordenadora. Tem a participação de estudantes de graduação, pós-graduação e de outros pesquisadores de IES brasileiras e estrangeiras.

“não é um conjunto de conhecimentos, mas uma posição” (Rancière, 2012, p. 14).

Neste relato-reflexão, reflito sobre meu percurso na tríade ensino-pesquisa-extensão, especialmente através de uma práxis do trajeto temático ‘racismo’ no Programa de Extensão Pensar Jovem (DEDC/CEFET-MG)<sup>XVII</sup>, o qual opera transformando-me e buscando abrir caminhos para uma educação emancipatória.

### Considerações finais

No campo da educação antirracista, temos muito a construir desde a Análise de Discurso. Apesar de não pretendermos dar respostas ou apontar qualquer tipo de inventário para iniciativas concretas, o que nos parece primordial do ponto de vista discursivo para propostas educativas é dar centralidade à escuta e proporcionar a provocação à leitura, considerando a historicidade dos sentidos, as formas de controle das interpretações (inclusive o autoritarismo na escola) e a possibilidade de mudança dos discursos. Para nós, trata-se de ressignificar os sentidos dominantes de ensinar-aprender, de democracia racial e de multiculturalismo, em processos em que o racismo seja significado como uma questão que concerne ao sujeito-professor(a) e ao sujeito-aluno(a), em um chamado para a responsabilização por práticas antirracistas.

Nessa perspectiva, não se trata da professora como alguém que sustenta uma posição e que leva a(o) estudante seu conhecimento, ainda mais quando compreendemos que não há “o” conhecimento antirracista como “objeto estabilizado”, porquanto seguimos em plena disputa, pelos sentidos da história do racismo, da história africana e afro-brasileira, das lutas dos grupos étnico-raciais e por uma outra sua escritura e inscrição social. E nessa luta nos/pelos sentidos, a Lei 10.639 serve-nos como argumento, como cobrança por responsabilidade e como acontecimento discursivo que segue produzindo efeitos ao atualizar as lutas dos movimentos negros brasileiros na/pela educação.

Em nossa práxis, temos investido em propostas que possibilitem a emergência do sujeito-leitor e do sujeito-autor. Ou seja, apostamos no modo como esses sujeitos nos processos educativos aparecem em práticas discursivas em que a tomada de posição – pela responsabilização – se configura enquanto gesto de interpretação e produção do conhecimento. Propostas que se relacionam à enunciação de si (tão produtivas para a interpretação de si em relação ao Outro, dos discursos e do social); à escuta discursiva do sujeito-professor(a) e do sujeito-aluno(a); à circulação de vozes silenciadas historicamente; à presença de corpos racializados, negros e indígenas, em posição de autoridade/autoria de conhecimento no espaço escolar. Desse modo, articula-se a denúncia do racismo como processo de subjetivação e abertura para uma futuridade de sentidos outros à produção-circulação de conhecimentos antirracistas.

XVII Cf. Podcast: *13 de maio: especial dos 60 anos do livro “Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus*, do Podcast Literacast; Programa de rádio: 1- *“Literatura Afro-brasileira”*: em parceria com o Programa de Extensão Pensar a Educação Pensar o Brasil (Rádio UFMG Educativa); Comunicação e resumo expandido nos Anais do VII Encontro Humanístico Multidisciplinar e VI Congresso latino Americano em Estudos Humanísticos Multidisciplinares, 2021, com as extensionistas: Nathália Roberta Araújo de Carvalho (Hospedagem CEFET-MG) e graduanda em Ciências Sociais (UFMG); Isabelle Teotônio Campos (Letras: Tecnologias da Edição - CEFET-MG); Artigo científico: *O podcast “13 de maio” e a extensão como percurso formador*; Artigo científico: Moreira, Carla; Paula, Miriã. *“O Podcast 13 de Maio como prática transmídia do Diário Bibliográfico de Carolina Maria de Jesus”*. Finalmente, ressalto que essas produções dos alunos e extensionistas constituem o conhecimento em circulação na minha atividade docente, bem como das escolas públicas parceiras dox.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Lire Le Capital**, Théorie; Maspero, Paris, 1965.

BARROS, José D'Assunção. **Práxis**: considerações sobre as assimilações de um conceito pelo materialismo histórico. *História Social*, n. 20, primeiro semestre de 2011. Disponível em <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/227/477>. Acesso em 18 maio 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm).

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**: para familiares e professores. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil: 2023.

CESTARI, Mariana. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na Análise de Discurso. *In*: FERRARI, Ana Josefina; ZOPPI-FONTANA, Mónica (orgs). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência: volume 2*. Campinas, SP: Pontes, 2017

CESTARI, Mariana Jafet; PACHECO, Juliana; CLAUDINO, Emilly. A escrita de Si: uma proposta de educação antirracista. *In*: Paulo Vinicius Baptista da Silva, Nathalia Savione Machado, Neli Gomes da Rocha. (Org.). *Negras escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades: artes, memória e espaços*. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2020, v. 1, p. 137-146.

FRANÇA, Glória; CESTARI, Mariana; MODESTO, Rogério. Foi Palmares mesmo que você disse?. **REVISTA LETRAS**, v. 105, p. 86-104, 2022.)

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afro-Diaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma. Lino. Seminário Lei 10.639: 20 anos por uma educação emancipatória. Setembro de 2023. *In*: **Ação Educativa**. (debate). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4QPHHtR3qQc&t=1868s>. Acesso em 29 nov. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, H. B. (Ed.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-58.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e arquivo**: experimentações em análise do discurso. Trad. Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LAGAZZI, Suzy. **A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito**. *Reflexão e Ação*, v. 23, n. 1, p. 238-250,

16 jun. 2015.

LARROSA, Jorge. **Como o afeto e a experiência afetam a educação**. 3º Congresso LIV virtual. 4 de novembro de 2021 (entrevista). Disponível em <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/#:~:text=Pensar%20uma%20escola%20mais%20rica,si%20pela%20media%C3%A7%C3%A3o%20do%20mundo>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MARIANI, Bethania. **Testemunhos de resistência e revolta** – um estudo em Análise do Discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1851>. Acesso em: 28 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni. **Eu, Tu, Ele-** Discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2a Edição, 2017.

PFEIFFER, Cláudia. Políticas públicas: educação e linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 149–156, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984>. Acesso em: 28 maio. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento / Michel Pêcheux; tradução: Eni P. Orlandi – 5ª Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2008[1990].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi et al. 5a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni (Org). *Gestos de leitura: da história no simbólico*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 2018[1996]. 2a edição.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 12, n. 18, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/79457>. Acesso em: 28 maio. 2024.

Recebido em: 30 de maio de 2024  
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024