



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Juliana Silva Rettich

**Cartografia das forças criativas de resistência: escola e universidade como
espaço de embate**

Rio de Janeiro

2021

Juliana Silva Rettich

**Cartografia das forças criativas de resistência: escola e universidade como espaço de
embate**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Poliana Coeli Costa Arantes

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

R439

Rettich, Juliana Silva.

Cartografia das forças criativas de resistência: escola e universidade como espaço de embate / Juliana Silva Rettich. – 2021.
209 f.

Orientadora: Poliana Coeli Costa Arantes.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Educação - Resistência - Teses. 3. Neoliberalismo – Teses. 4. Subjetividade - Teses. 5. Escolas – Teses. 6. Universidades e faculdades – Teses. I. Arantes, Poliana Coeli Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Silva Rettich

Cartografia das forças criativas de resistência: escola e universidade como espaço de embate

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 16 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Poliana Coeli Costa Arantes (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Décio Orlando Soares da Rocha

Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Fábio Sampaio de Almeida

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof. Dr. Luiz Felipe Andrade Silva

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Campos

Instituto de Letras – UERJ

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a quem veio antes de mim e a quem está comigo preparando o caminho para que eu e muitas outras pessoas chegássemos até aqui.

AGRADECIMENTO

Romper com as noções de indivíduo desatrelado do todo significa também compreender que não é possível produzir nada sozinha. Penso em ser breve nos agradecimentos, mas olho minha trajetória e vejo várias pessoas comigo. Este trabalho é de autoria coletiva!

Vou tentar tornar dizível meu agradecimento e falharei certamente por não nomear especificamente todas as pessoas que estiveram e estão comigo. Início pelas educadoras e pelo educador que me ofertaram a grandeza de construir este trabalho com a experiência de vocês em sala e em vida. Agradeço igualmente aos professores e às professoras que me atravessaram de algum modo, bem como aos alunos e às alunas que produzem vida em mim em cada encontro.

Agradeço a meus pais por tudo que me fizeram acreditar ser possível nesta vida, incluindo chegar até aqui, Edison e Teresinha deram mais do que poderiam sempre; às minhas irmãs, Janaina e Jessica, que já estavam no mundo quando cheguei e, por isso, também nunca estive só; aos meus sobrinhos, Hugo José e Bruna Maria, com quem aprendi um amor inexplicável. Aos meus avós, tios, tias, primos e primas, em especial da família materna, que sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha vida. À minha enorme família, desde meus padrinhos, meu cunhado, Bruno, família do meu cunhado e mais recentemente a família do meu companheiro, todos e todas sempre vibrando as minhas conquistas. Não estou só, nunca estive.

Ao meu companheiro, marido, amigo, meu amor, Guilherme, por toda paciência desde o mestrado, por ter se aberto à compreensão do que é estar com alguém de uma família interracial, por ter se dedicado à cozinha, em especial, na pandemia, demonstrando todo o seu afeto e compromisso com o tempo em que tive de me dedicar a este trabalho, esteja certo de que guardo todas as vezes em que você disse “está pronto”, com a comida e a mesa postas. Por acreditar ser possível viver também a vida que sonho há anos. Com você, veio Francisco. Chico, você me ensina uma nova forma de estar no mundo; rompe com as bases de racionalidade que temos, me ensina a construir narrativas na dispersão, no diálogo diferente, com frases, corpo e amor. Esta tese também é luta para que o sistema educacional inclua todos e todas; inclua você, com seu jeito de estar no mundo. Em vários momentos, você, Paulinho e Tito foram três vidas, pequenas vidas ainda, que me impulsionaram a continuar, a minha luta é na escrita, é na micropolítica, e a faço por um mundo um pouco melhor também para vocês, meus meninos.

Já estou me estendendo e ainda tem gente que precisa estar de algum modo registrada aqui. Aos meus apoios em vários momentos, Thatyana, que me ensina desde sempre a amar a educação, e Laíz, que faz a vida ficar mais leve; como em Irajá tem muita coisa boa, à minha comunidade Língua de Trapo, formada depois das eleições de 2018, para me dar um banho de esperança com o cristianismo vivo e subversivo. Ainda em Irajá, a força de alguém de mostrar que é possível chegar a espaços antes negados é indizível, mas preciso registrar a inspiração que sempre foi Maria Célia para mim. Para completar, tenho o privilégio de ter encontrado, na UERJ, Tatiana Jardim, do mesmo bairro de onde vim, que tem sido, desde então, força, acolhimento, partilha de alegrias e de tristezas, potência e vida no meu caminho.

Bárbara, obrigada por ter me despertado para a leitura racial sobre mim mesma, de 2015 até hoje muito mudou. Obrigada pela parceria e irmandade, espero que sigamos assim. Hágata, amizade, autocuidado e gostinho de me sentir em casa, mais uma irajaense que chega à minha vida de repente e fica, que sorte! Ainda sobre autocuidado, Ciça, minha terapeuta, você é a revolução das subjetividades da minha vida, cada linha aqui você sabe bem como foi e você está presente!

Da aridez, para mim, na UFRJ lá em 2003, veio o conforto e o porto seguro de três amigas que, como eu, enfrentavam um novo lugar em todos os sentidos; Luciana, Priscila e Patrícia, obrigada por tudo. Não estou só, nunca estive. Na UERJ, fizemos nossa panela, às amigadas da Panela Linguística, só o WhatsApp e a gente sabem o que tem sido pesquisar neste ano de pandemia, ainda bem que temos a nós, vocês me ajudam direitinho a segurar essa barra que é gostar de AD! (Ariane, Alessandra, Dandara, Filipe, Gabriel, Isabel, Luana, Pri, Roberta e Tati). Ao amigo também das Letras, que conheci como aluno meu, Ian, meu agradecimento por tudo que construímos, em especial, nesta pandemia: os cursos, as conversas, os livros, as descobertas, suas mensagens como “descobri que nossas trocas é uma das leis de Maat, na filosofia kemetica, quando trocamos e respeitamos a divindade que há no outro”, obrigada por isso!

Luiz Felipe, tantas indicações de livro, orientações, conselhos, amizade, “anda, termina logo”, saiba que, assim como no mestrado, tem muito do seu apoio nesta tese. A gratidão também move aqui, por isso, não posso deixar de agradecer a Cristina Giorgi não só por acreditar na minha capacidade, mas também por me impulsionar a fazer esta tese e conquistar o que tenho buscado. Ainda sobre alegrias de UERJ, Bruno Deusdará, aprender e rir com você é outro privilégio do grupo de pesquisa que formamos, que passe logo o isolamento social.

Aos professores Fábio Sampaio e Rodrigo Campos, um recente e outro há anos também como referenciais para mim, obrigada por terem aceitado compor a banca para a defesa desta

tese. Juro que estou acabando e, mais uma vez, faço um enorme agradecimento, porque não estou e nunca estive só, isso inclui a generosidade, sensibilidade, inteligência e tudo o que me afeta a cada encontro que tenho com Poliana Coeli que, nesta fase, foi minha orientadora. Você é gigante!

Para finalizar, meu agradecimento a Décio Rocha, com quem aprendo sobre micropolítica, sobre afetos, sobre viver na resistência a essas forças que nos levam a um regime de produtividade e morte. Desde o mestrado, eu escrevi querendo retribuir tudo que você representa na minha vida quando entrou nela em 2011, o que você potencializou em cada orientação e encontro, e potencializa até hoje. Eu dedico a você estas páginas que seguem.

É preciso registrar aqui que nada disso seria possível sem Deus, sem Maria e sem todos e todas que são por mim lá no céu!

EPÍGRAFE

Inventamos os mundos que queremos ver funcionar pelo encontro dos corpos.

Décio Rocha

RESUMO

RETTICH, Juliana Silva. *Cartografia das forças criativas de resistência: escola e universidade como espaço de embate*. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa se iniciou com o objetivo de analisar os discursos neoliberais que legitimam as narrativas que sustentam as práticas mercantilistas na educação, tanto pública quanto privada. Como pesquisa-processo, seguindo a cartografia, o objetivo foi ampliado para análise de discursos que pudessem evidenciar as resistências de educadores diante dessas práticas que transformam a educação em um produto. Para isso, foram entrevistadas seis pessoas da rede pública e privada, a fim de estabelecer uma rede discursiva com enunciados que constroem esse objeto ao qual defino prática de resistência. As análises se dão a partir da perspectiva de estudos discursivos de base francesa, com autores como Dominique Maingueneau e Michel Foucault; e a partir também da pragmática, com Oswald Ducrot, que foi a base para analisar os subentendidos e desenvolver a ideia de que estes não são inferidos por meio da arbitrariedade do interlocutor, mas, sim, podem ser recuperados ao acionarmos uma rede de enunciados que compõem os discursos, ou seja, o subentendido tem materialidades enunciativas. Para pensar subjetividade, além de Michel Foucault, este trabalho traz concepções pautadas nos trabalhos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik. No processo de pesquisa, outras necessidades teóricas surgiram para pensar as resistências e as subjetividades que atravessaram o corpus e que desenhavam que as resistências não eram apenas ao projeto neoliberal, mas ao projeto colonial que o antecede. Para isso, fazem parte também deste percurso Abdias Nascimento, Aparecida Bento, Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Lia Schucman e Neusa Santos, além de outros teóricos cujas perspectivas partem de epistemologias da pós-colonialidade e decolonialidade.

Palavras-chave: Resistência. Subjetividades. Educação. Neoliberalismo.

RESUMEN

RETTICH, Juliana Silva. *Cartografía de las fuerzas creativas de resistencia: escuela y universidad como espacio de embate*. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

El objetivo inicial de la presente investigación era analizar los discursos neoliberales que justifican narrativas capaces de sostener prácticas mercantilistas en la educación, tanto pública como privada. A lo largo del estudio, a partir de la cartografía, se ha ampliado la discusión para el análisis de discursos que puedan evidenciar las resistencias de docentes frente a dichas prácticas que convierten la educación en producto. Para tanto, se ha entrevistado seis personas que trabajan en instituciones públicas y privadas, con el objetivo de hacer una trama discursiva cuyos enunciados dan forma al objeto al cual defino como práctica de resistencia. Los análisis se han construido a partir de la perspectiva de estudios discursivos franceses, con autores como Dominique Maingueneau y Michel Foucault; también se vale de los estudios pragmáticos, con Oswald Ducrot, que fue la base para analizar los significados subyacentes y desarrollar la idea de que estos no se infieren de la arbitrariedad del interlocutor, sino que se pueden recuperar activando una red de enunciados que componen los discursos, es decir, el significado tiene materialidades enunciativas. Para pensar subjetividad, además de Michel Foucault, este estudio presenta conceptos extraídos de trabajos de Gilles Deleuze, Félix Guattari y Suely Rolnik. Durante el proceso de pesquisa han surgido otras necesidades teóricas para examinar las resistencias y subjetividades que has traspasado el corpus y han dibujado el rechazo no solo al proyecto educacional neoliberal, sino también al proyecto colonial que lo anteviene. Para ello, se han unido a este recorrido Abdias Nascimento, Aparecida Bento, Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Lia Schucman y Neusa Santos, además de otros estudiosos cuyas perspectivas parten de epistemologías de poscolonialidad y decolonialidad.

Palabras-clave: Resistencia. Subjetividades. Educación. Neoliberalismo.

SUMÁRIO

	ANTECIPANDO O CAMIMHO	11
1	COMEÇANDO PELO FIM	17
1.1	Subjetividade ou subjetivação?	20
1.2	Tudo preto no branco ou branco no preto?	37
1.3	Resistência ou insurgência: definições refeitas ao longo da pesquisa	76
2	ENTÃO, EU PESQUISEI EM AD, MAS É UMA AD DIFERENTE	81
2.1	Pensar enunciado nas singularidades das minhas pesquisas	82
2.1.1	<u>A análise do discurso de base enunciativa e o que temos feito dela e com ela</u>	83
2.2	E a formação discursiva nisso tudo?	89
2.2.1	<u>Como veio parar aqui a formação discursiva</u>	89
2.2.2	<u>Agora, sim, o conceito</u>	96
2.2.3	<u>O meu cópula e a formação discursiva</u>	100
3	MUDANÇAS PRÓPRIAS DA CARTOGRAFIA	106
3.1	As perguntas	107
3.2	A angústia da análise	119
3.2.1	<u>Dando nome aos bois</u>	125
3.2.2	<u>Novamente, a teoria polifônica e eu</u>	126
3.2.3	<u>Se se (sub) entende é porque, de algum modo, está dito</u>	130
3.2.4	<u>Tecendo o fio da análise</u>	134
3.3	Conclusões parciais	177
	CONCLUSÕES: FECHANDO CICLOS COMO A LUA	180
	REFERÊNCIAS	184
	ANEXO	189

ANTECIPANDO O CAMINHO

Trabalho como professora de Redação no mercado privado carioca. Não, não sou professora de Língua Portuguesa, sou professora de Redação da educação básica, com foco majoritário no vestibular. A categorização do conhecimento é também um processo limitante para o pensamento de estudantes, mas não é bem sobre isso esta tese, ou é também de algum modo, já que essas fronteiras criadas, essas disciplinas que categorizam saber, também fazem parte de um projeto ocidental moderno. Dando aulas de redação para o vestibular, cujo gênero predominante é o dissertativo, costumo dizer a meninos e meninas que a introdução é o momento/espço no qual você deve apresentar ao leitor ou à leitora o caminho que você percorrerá em seu texto. Para saber o caminho a ser percorrido, precisamos percorrê-lo. No vestibular, o percurso se daria no planejamento textual; na pesquisa, parece mais simples: primeiro escrevemos os capítulos da tese, depois, já sabendo o que foi escrito, partimos para a introdução. Ela, então, fica no grupo de partes da tese que escrevemos ao final da pesquisa. A introdução é o fim, e isso é algo tão ilógico para a racionalidade ocidental que linearizou o tempo, o conhecimento, a história, a vida. Mas nada faz tanto sentido para o processo de dispersão com o qual trabalhamos quanto registrar que a introdução é o fim da tese; estou chegando ao fim de um ciclo e registro aqui como início deste meu trabalho – um deles que tenho -, ao qual chamamos de pesquisa, de tese de doutorado, menos de trabalho, e trabalho não remunerado, inclusive.

Em 2019, iniciei o doutorado como coordenadora da disciplina Redação do ensino médio em uma escola privada do Rio de Janeiro, motivo pelo qual, pelas regras do programa de pós-graduação em que estou, não pude receber a bolsa à qual tinha direito pelo primeiro lugar na seleção de doutorado. A crise é geral, não só pela falta de verbas para pesquisas, mas, também, pelos regulamentos e normas instaurados que nos fazem ficar diante de escolhas difíceis, sobretudo quando você decide seguir carreira acadêmica, nunca antes seguida por alguém da sua família, sendo uma pessoa da periferia, vinda de uma família pobre, e que se mantém desde muito cedo para conseguir estudar. O que quero dizer é que a crise, como bem pesquisou Ariane Oliveira em seu mestrado, na universidade pública, é bem mais ampla do que o não envio de verbas por parte do Executivo; a crise também o é quando há um afunilamento, com práticas discursivas e não discursivas, de quem deve estar no espaço acadêmico. Ao fim de 2019, fui demitida, não tinha a bolsa de pesquisa, porque escolhi o emprego diante do valor da bolsa e da

não garantia de direitos trabalhistas. Em 2020, trabalhando como autônoma, dando aulas de redação em cursos de pré-vestibular e também particulares, entramos na pandemia de COVID-19 e não saímos dela ainda até o presente momento, junho de 2021. Com ameaça de fim de turma nos cursos em que dava aula, por conta das aulas remotas, dobrei o número de aulas particulares, também online, comecei um perfil profissional no Instagram, para divulgar mais meu trabalho e também para democratizar a preparação para o vestibular a jovens que estavam sem aula, e tentei conjugar tudo isso com o contrato na UERJ como professora substituta do departamento de Linguística e com a preparação desta tese – que deveria ser formalmente considerada como um vínculo de trabalho. Não posso me esquecer de que não sou apenas esses trabalhos, foi preciso também conjugar toda essa lógica de produtividade com as questões pessoais relacionadas ao período de crise pandêmica, incluindo o medo de perder alguém para o vírus e o medo de ser contaminada quando as aulas voltaram para o presencial. No meio de setembro, fui admitida em um colégio privado, carteira assinada, um alívio. No entanto, o retorno em fevereiro de 2021, com turmas cheias e protocolos não sendo cumpridos, fez-me pedir demissão em março. O negacionismo vem de todos os lados, como diz Deleuze (1988 [2005]), o Estado é uma caixa de ressonância da sociedade. Assim chego até aqui, ao final deste trabalho de produção de uma tese de doutorado, feito em um tempo menor do que o previsto, por imposição de mim mesma e apoio de muitos, diante da compreensão da necessidade do título para buscar estabilizar um pouco minha vida profissional com o que mais gosto de fazer: pesquisar, e pesquisar em análise do discurso.

Ainda sobre começos e caminhos, iniciei o doutorado com o objetivo de analisar textos que atualizassem os discursos mercantilistas na educação brasileira, pública e privada. Como conto ao longo da tese, mudei. E mudei porque nosso modo de pesquisar em análise do discurso no grupo de que faço parte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro possibilita que sejamos surpreendidos por nossos objetos de pesquisa, já que seguimos a cartografia como um dispositivo teórico-metodológico de fazer pesquisa. Nos primeiros meses do doutorado, fui entendendo que as narrativas neoliberais estão dadas, que muitos já sabemos e falamos sobre elas, a favor ou contra. Nesse sentido, de todo modo, há um fortalecimento do neoliberalismo, já que temos gastado tanta energia produzindo enunciados e mais enunciados, lançando luz aos ataques que esse sistema faz às nossas vidas, às produções de morte sobre nós. Decidi, então, após a leitura do livro *Esferas da Insurreição*, de Suely Rolnik, que eu daria outro enfoque à minha tese por uma questão de necessidade de produção de vida para mim mesma: decidi analisar o que chamei de práticas de resistência ou insurgência na educação – ainda não tinha

decidido qual termo seria melhor para o que pesquisava, o que foi ficando mais claro ao longo da pesquisa. Meu objetivo passa a ser analisar enunciados que compuseram meu *cópus* a partir de entrevista com seis professores escolhidos porque eu reparava nelas algo que me fazia definir como prática de resistência ao sistema neoliberal na educação. Ou seja, pessoas do meu convívio e que, como eu, estão em sala de aula. A mudança se deu por conta de um desejo meu de buscar um objeto de estudo que produzisse vida em mim, como disse, uma vez que analisar documentos do MEC, como a Base Nacional Comum Curricular, ou materiais didáticos para analisar os discursos de mercado nesses textos me parecia algo que me afetaria negativamente, produzindo um mal encontro no sentido estabelecido por Espinoza, e que já estava sendo também apresentado em vários outros trabalhos de qualidade indiscutível. Pensei em mim nessa tomada de decisão, pois pensei em analisar não as forças de centro, a macropolítica, mas as forças de resistência, que criam, que produzem devires, diante do regime neoliberal em que estamos inseridos. A escolha entre resistência e insurgência é explicada ao longo da tese e se deu, com mais segurança, após a qualificação com a intervenção generosa dos professores da banca.

Meu *cópus* foi construído a partir das respostas de entrevistas feitas com seis professores, da rede pública e privada, com um roteiro composto basicamente por quatro tópicos: apresentação; por que escolheu essa profissão; o que é educação para você; como você enxerga as suas práticas em sala de aula. Enquanto eu fazia as entrevistas, que ocorreram separadamente na sua maioria, com apenas dois entrevistados juntos, eu ia formulando relações entre as respostas mentalmente, encontrando já algumas regularidades enunciativas. Posteriormente, passei por algumas reorganizações dos enunciados para analisá-los, chegando à conclusão de que eu não encontrava marcas linguísticas, e sim regularidades enunciativas que me levaram a trabalhar com conceitos de subentendido e formação discursiva. Para isso, estou dialogando com teóricos como Oswald Ducrot, Dominique Maingueneau e Michel Foucault.

Na minha terceira entrevista, a qual fiz com dois professores juntos para aproveitar a oportunidade de tê-los no mesmo espaço, já que trabalham na mesma instituição e fazem parte do mesmo pré-vestibular social, um deles me questionou se todos os escolhidos eram pretos,, como ele e a outra professora em questão. Eu não havia pensando nisso, porque minha escolha se deu a partir de critérios bem hipotéticos, uma vez que eu convivía profissionalmente de algum modo com as pessoas que entrevistei. Eu via nas suas práticas alguma coisa de diferente que me chamava a atenção e, por isso, resolvi convidá-los para contribuírem com a minha tese. Com essa pergunta, tive que repensar muito do que pesquisava, porque: das seis pessoas

entrevistadas, 4 são negras, uma se vê como parda e a outra como branca. São 5 mulheres e 1 homem. Todos da periferia do Rio de Janeiro. A partir disso, intensifiquei leituras que já vinha fazendo e decidi começar outras que estavam na minha lista de desejos, tanto que eu já tinha livros, porém pensava que os leria após a pesquisa de doutorado. Resolvi, então, juntar o que eu trazia de conhecimento sobre subjetividade, a partir de teóricos como Deleuze, com leituras que vinha fazendo do Frantz Fanon, Grada Kilomba, indo para Nilma Lino, Renato Nogueira, Abdias Nascimento, Neusa Santos, Kabenguele Munanga dentre outros que foram aparecendo conforme eu ia avançando, como Lia Shucman e Aparecida Bento. A qualificação me trouxe também mais segurança para continuar o que eu tinha me programado e para avançar em mais leituras sobre a questão racial e sobre subjetividade. A este tópico acrescentei as reflexões de Décio Rocha, que serviram como um eixo central para pensar subjetividade e epistemologias do sul.

Penso que, de certo modo, não tenho muito a acrescentar a esta introdução, já que, em todo o meu percurso, como um compromisso ético que assumi com quem lerá esta pesquisa, fui narrando os passos que dava e as escolhas que fazia, justificando-as para que ficasse compreensível esse modo de produzir conhecimento que temos adotado, esse modo de fazer pesquisa. Como disse, sigo com a cartografia, modo de pesquisar também usado na minha dissertação de mestrado, mantendo a razão pela qual o utilizei:

Não fazemos Análise do Discurso a partir do método científico mais reconhecido pela academia, em que há um “afastamento” do pesquisador diante do seu objeto, para que ele possa “tirar a coberta” da verdade, por meio de suas análises empíricas. Não acreditamos em uma verdade prévia que será descoberta com a nossa pesquisa. Acreditamos nas verdades que se constroem, e nosso trabalho tem sido bastante relacionado às reflexões acerca das dobraduras que existem nos entremeios de causas e efeitos simplistas e no funcionamento das engrenagens sociais instituídas em seus tempos históricos. Assim, o método da cartografia¹ contribuiu bastante para eu ir construindo meu caminho de pesquisa, já que ele é rizomático, não linear, formado em redes que irão compor os discursos presentes nas materialidades, no meu caso, materialidades linguísticas (RETTICH, 2018, p. 14)

Continuei aqui também com as reflexões que aparecem no livro *Pistas do Método Cartográfico* ([2010] 2015), bem como o que temos desenvolvido ao longo dos anos no grupo que, antes da pandemia de COVID-19, encontrava-se ao menos uma vez por mês na UERJ,

¹ Na dissertação de mestrado, o trecho citado acima vem acompanhado desta nota de rodapé: O método da cartografia possibilita a reflexão sobre o quanto pesquisador e objeto estão implicados um com o outro. Os autores do livro citado, *Pistas do Método da Cartografia*, Eduardo Passos, Virgínia Katrup e Liliana da Escóssia, destacam a necessidade de perceber que, durante o percurso da pesquisa, há efeitos desse processo no pesquisador, no objeto e nos seus resultados. O próprio objeto não é dado a priori, ao longo da pesquisa ele vai sendo construído. “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (p. 18).

com a orientação de Décio Rocha, Bruno Deusdará e minha orientadora, Poliana Arantes. Após a escrita da dissertação, propus-me também a usar a memória como dispositivo para narrar o processo de feitura desse material, pois avaliei que não o havia produzido de modo tão completo conforme o eu que desejava na própria dissertação. Nesse período, ampliei mais ainda as minhas reflexões sobre o método cartográfico, e o resultado foi publicado, em formato de ensaio, na revista *Fórum Linguístico*. A escrita desse texto me trouxe a possibilidade de amadurecimento quanto ao uso da cartografia e reafirmou em mim o que chamo de uma política da narrativa como um modo também de desmistificar a produção científica, inclusive para mostrar que, ao longo do percurso, pesquisadores, ao serem implicados por seu objeto, têm dúvidas, desânimos, inseguranças, ainda mais porque, quando já pronta uma tese, dificilmente tocamos a dimensão do que foi sua produção ao longo dos anos, contribuindo, a meu ver, para a construção da imagem de quem pesquisa como alguém afastado das demais pessoas da sociedade. Somos, enquanto pesquisadores, sujeitos tomados por afetos que nos deslocam, para a frente, para trás, para os lados, ou seja, em movimentos diversos e dispersos tantas vezes.

Meu desejo aqui é poder narrar esses afetos, torná-los dizíveis como evidentes potências de deslocamentos. Em *Cartografia sentimental – Transformações Contemporâneas do Desejo*, Suely Rolnik (2006) diz que: “Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para os afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropólogo” (ROLNIK, 2006, p.23) (RETTICH, 2020, p.5432)

Cartografar é acompanhar processos, é compreender que um objeto de pesquisa não existe a priori, mas é construído por meio de nossas práticas de pesquisa, por meio de práticas discursivas e não discursivas. O objeto *práticas de resistência em sala de aula* não existia até o construirmos- eu, meu cópuz, as bases teóricas que usei, esta tese.

Já em contato com algumas leituras da cartografia, tinha noção de que eu não coletaria dados e descobriria resultados; aqui sabemos que construímos o cópuz, bem como os resultados da pesquisa, porque estamos implicados – pesquisadora e objeto – e, ao escrever, nosso trabalho será mais um enunciado acerca daquele objeto, constituindo-se como mais um vetor de força sob essa forma (objeto de análise), produzindo-o novamente. Aqui sempre me lembro do que Paul Veyne (2014), também citado em minha dissertação, escreve sobre o trabalho de Michel Foucault, retomando o conceito de prática discursiva. Os objetos não existem antes das práticas, vai destacar Veyne; são os discursos praticados que constroem os objetos e, dessa forma, o texto escrito é mais uma materialidade de discursos que se dão sobre o objeto que se decide estudar e que passa a existir tal como é estudado e narrado porque é estudado e narrado daquela forma. (RETTICH, 2020, p.5433 - 5434)

Nesse acompanhamento de processos, após as entrevistas já mencionadas, o primeiro capítulo a ser feito foi o de análise dos enunciados, a partir da perspectiva da Análise do Discurso de Base Enunciativa, melhor desenvolvida no segundo capítulo. Entendemos que

discurso é prática, e o nosso interesse é analisar os regimes enunciativos que permitem que enunciados aconteçam em determinados contextos de enunciação dentro de regularidades enunciativas que nos permitem chamar de práticas discursivas. Esse capítulo de análise do *cópus* constitui-se como o terceiro capítulo desta tese, no qual explico melhor a forma como as entrevistas se deram, retomando a formulação das perguntas, o momento das entrevistas e sua análise, a partir das ferramentas da Pragmática, do subentendido como regularidade nos enunciados que eu tinha para analisar.

Após a feitura desse capítulo, dediquei-me ao capítulo dois, no qual trago as definições de enunciado e discurso com as quais temos trabalhado, mas, sobretudo, o que temos feito na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como temos praticado essa AD que chamamos de enunciativa e a partir da qual temos assumido uma postura transdisciplinar ao trabalhar com concepções de sujeito, subjetividades e dispositivos de subjetividade desenvolvidos pela Filosofia da Alteridade. Neste capítulo, também, trabalho o conceito de *Formação Discursiva* na perspectiva de Michel Foucault, relacionando-o ao *cópus* analisado nesta tese. Na esteira da subjetividade, analisando o processo que meu *cópus* trouxe sobre questões raciais, veio-me a intuição de que as *práticas de resistência* que via no trabalho em sala de aula das pessoas entrevistadas, junto à questão levantada pelo professor entrevistado se eu havia escolhido apenas pessoas negras, comecei a pensar que essa resistência que eu via como a lógica neoliberal na escola seria, na verdade, resistências ao projeto colonial aqui engendrado sobre corpos racializados especialmente, e o neoliberalismo é uma herança dessa colonização. Nesse sentido, o último capítulo escrito tornou-se o primeiro, no qual falo sobre o conceito de subjetividade do qual parto e analiso alguns processos de subjetivações raciais que acontecem no nosso país a partir de diversos dispositivos que pude mapear não só por meio de enunciados das entrevistas, mas também na própria história do país. Para essa parte, ajudaram-me substancialmente Abdias Nascimento, Frantz Fanon, Kabengele Munanga e Neusa Santos.

Como exposto, portanto, o processo de feitura desta tese não foi linear, mas apostou em caminhos que se abriam a cada encontro com a tecitura dos sentidos produzidos.

1 COMEÇANDO PELO FIM

Deixei este capítulo por último para a escrita por algumas razões: sou tomada frequentemente pela ideia de que preciso sempre ler mais para começar a escrever. Sei que é uma armadilha muitas vezes esse pensamento, no entanto queria muito me sentir um pouco mais segura para chegar aqui. No meio da feitura dos outros dois capítulos, eu andei lendo, refletindo, pontos que estavam relacionados à subjetividade. Anotei livros, consegui comprá-los – sinto-me privilegiada por isso, inclusive; vi *lives* que se multiplicaram no isolamento social; fiz alguns cursos remotamente; ouvi com atenção quem já estuda há tempos as questões raciais, bem como ainda trago reflexões sobre o que ouvi da generosa banca de qualificação que tive. Não posso deixar de citar as sessões de terapia, nas quais, há dois anos, tenho feito movimentos de desterritorialização para compreender melhor as subjetividades que me atravessam. Na banca de qualificação, o professor Fábio Sampaio disse algo que me fez pensar: é, acho que consegui deixar o mais evidente possível a forma como me vejo e como alguns aspectos me atravessam quando o assunto é raça. Ele disse algo relacionado à consciência que tenho sobre a leitura racial que fazem do meu corpo dependendo do lugar em que eu esteja. Volto a isso mais adiante, porém, como meu desejo hoje é o de que este seja o primeiro capítulo desta tese, preciso escrever novamente, porque já o fiz nos outros capítulos escritos, alguns desses pontos de atravessamento que compõem as minhas subjetivações: sou do subúrbio do Rio de Janeiro, filha de uma mãe negra e um pai branco, indiscutivelmente branco. Meu referencial de família é basicamente composto pela experiência vivida e compartilhada com a parte familiar da minha mãe, composta por pessoas negras. Cresci em Irajá, em um conjunto habitacional, sou uma criança da década de 90 que, em 2003, consegui, como pouquíssimos de onde eu venho, chegar à universidade pública – jornalismo, UFRJ – tendo, com isso, que cruzar a cidade praticamente, o que me levou a experiências que consigo atualmente definir melhor, nomear e, inclusive, entender como elas moldaram alguns comportamentos meus. Eu frequentei por quatro anos uma universidade embranquecida e elitizada, vivendo situações de violências simbólicas que me levaram a acreditar em uma não capacidade para estar naquele espaço, “o que eu faço aqui? Esse lugar não é para mim”, frases que, com frequência me vinham num trajeto de quase duas horas para ir e voltar da Praia Vermelha. Lembro que, nos primeiros meses, eu pensava em sair, apenas não sabia como dar essa notícia aos meus pais que se dedicaram tanto para eu passar no vestibular. Lembro também que, no quarto período, eu já não

me via mais como jornalista; no sexto, era como se as paredes dos corredores da Escola de Comunicação (ECO) me sufocassem; fui convencida, por essa trajetória acadêmica, de que jornalismo não era para mim. Das roupas usadas até as experiências de vida, tudo na ECO me mandava a mensagem de que não era o meu lugar.

Entrei para a UERJ, no curso de Letras Português/Alemão, três anos depois de formada em jornalismo. Não consegui muita oportunidade na área de comunicação, o que já se desenhava nas tentativas de estágio, quando, em grupo, tínhamos de falar nossas experiências, e eu ouvia relatos de viagens para o exterior, experiências de intercâmbios, fluência em outros idiomas, caindo por terra a minha certeza de que bastava entrar para universidade federal que eu já estaria apta a conseguir, posteriormente, uma boa colocação no mercado de trabalho. Era o que realmente eu acreditava, em especial, em uma realidade na qual poucos e poucas tinham essa chance de ter uma vaga em uma universidade e federal. Mas, parece que a regra muda quando a gente chega lá, ou que, antes de chegar, desconhecemos um pouco as regras sobre como se definem os espaços das universidades para alguns de nós. O que isso tudo tem a ver com esta pesquisa? Ao longo de um ano isolada, por conta da COVID-19, lendo as entrevistas do corpus que vim construindo, lendo os textos e livros para este trabalho, escrevendo, fazendo terapia, escrevendo mais, fui tecendo um fio que não era tão evidente no início de 2019: as práticas de resistências da minha tese não serão apenas sobre professores e sala de aula, serão sobre pesquisa acadêmica, serão sobre academia, sobre vida, sobre situações que se colocam como dispositivos de subjetivação ao longo das nossas trajetórias.

Cheguei à UERJ, entrei para a Iniciação Científica com o professor Décio Rocha e, nos grupos de pesquisa, passei a ter contato com a Análise do Discurso francófona, que chamamos de Base Enunciativa, como também passei a ler sobre subjetividade, na perspectiva de Deleuze, Guattari, Foucault, Suely Rolnik, dentre outros que estão trabalhando com subjetividade a partir do que Rocha considerava importante que tivéssemos contato. O meu interesse hoje pelo tema subjetividade vem diretamente da orientação dada por esse professor com quem tenho caminhado há dez anos e que tem trazido importantes contribuições para essa AD que praticamos a partir de estudos transdisciplinares. Rocha é um importante também, vale pontuar, teórico do Sul, cujas epistemologias são apagadas e, por isso, considero relevante demais destacar o que um pesquisador e professor de uma universidade no Rio de Janeiro, mesmo em meio aos desmontes da universidade pública e ao descaso com a pesquisa, sobretudo na área de humanas, tem produzido, junto a pesquisadores e pesquisadoras, como Bruno Deusdará e Poliana Arantes, minha orientadora no doutorado.

Nosso interesse pela subjetividade se dá porque há, na nossa visão, uma intrínseca relação entre as produções de subjetividade e as produções de enunciados. No próximo capítulo, aprofundo mais sobre essa AD que pratico e sobre o conceito de enunciado com o qual temos trabalhado. Antecipo, no entanto, já aqui, que temos feito nossas análises voltadas para os regimes de enunciação, a fim de destacar e refletir sobre as engrenagens que possibilitam o dizer e o não dizer, ou seja, por que algo é dito, do modo como é dito, no momento em que é dito. Além disso, como é esse sujeito enunciativo, que atravessamentos e subjetivações se materializam naquilo que se enuncia? Desse modo, eu não teria como não demarcar as subjetividades possíveis, as que identifico, do corpus que escolho para análise. Este capítulo, então, é para falar sobre o conceito de subjetividade com o qual temos desenvolvido nossas pesquisas e como ele contribui para as análises discursivas que temos feito.

Acrescenta-se a isso um episódio vivido em uma das entrevistas e que mudou muitos rumos das minhas leituras – isso deixo mais explicado no capítulo 3. Como dito já na Introdução desta tese, entrevistei seis pessoas, 5 mulheres e 1 homem. Ao entrevistar este professor, ele me perguntou se todas as pessoas escolhidas eram negras. Eu não tinha pensado nisso, porque o critério racial não tinha aparecido quando fiz os convites, realizados a partir de critérios relacionados ao que eu observava no trabalho que essas pessoas exercem em sala de aula. Entretanto, 4 delas são negras, uma se considera branca e a outra parda². Esse é um exemplo concreto de como a construção dos passos metodológicos foi obedecendo a um critério cartográfico, respeitando-se os movimentos que nos deslocavam em direção às pistas que iam surgindo no processo de pesquisa. A partir dessa pergunta, decidi pensar mais sobre a questão racial para entender o que me atravessava ao identificar nessas pessoas o que chamei de prática de resistência e me voltei a algumas leituras que faria em outros momentos da vida, porque já tinha livros sobre a temática, apenas não imaginava que precisaria deles para a tese. Comecei a ver que rever a minha expectativa de leitura teórica seria importante até para eu fazer a análise dos enunciados que eu tinha, por isso passei a me dedicar mais ao assunto e a assumir esse posicionamento de investigação como uma intervenção. Por isso, esta pesquisa é, assumidamente, implicada nos processos de busca enquanto sujeito-pesquisadora.

² Eu não havia feito a pergunta sobre como as pessoas se viam racialmente. Até a qualificação, as definições tinham sido a partir da minha leitura. O professor Fábio Sampaio destacou, então, a importância de perguntar às pessoas como elas se viam racialmente. As pessoas negras se definem como negras, evidenciam também seus posicionamentos sobre a identidade racial em conversas, em seus trabalhos, em suas pesquisas. Porém, quero reforçar a importância levantada por Sampaio e que tinha sido uma falha minha mesmo, trazendo aqui uma mudança de definição a partir da pergunta a uma das entrevistadas que eu definia como não negra, mas também não branca, pois ela se identifica como branca.

Neste capítulo, buscarei traçar alguns elementos que vejo como importantes para a compreensão da análise do *cópus* que tenho. Decidi trazer aqui a questão da subjetividade; da resistência, pois preciso mesmo dedicar uma parte a ela, já que ainda estou refletindo se trato meu trabalho como voltado para práticas de resistência e a questão racial. Não garanto ainda que essas questões virão nessa ordem, já que, antes mesmo de escrever sobre, vejo-as como relacionadas e minha vontade mesmo era nem abrir seções para cada uma delas, mas, sim, sair escrevendo, materializando a cartografia das leituras que fiz e faço nos últimos dez anos nos quais, acho que posso falar assim, faço pesquisa. Ou seja, não vejo linearidade ou trechos destacados nesses pontos todos que me proponho trazer neste capítulo, o que me dificulta até a pensar em como abrir tais seções, já que os vejo todos costurados uns aos outros. Vejo dispersões e descontinuidades interconectadas.

1.1 Subjetividade ou subjetivação

Na dissertação de mestrado, trabalhei com o conceito de subjetivação e continuo com a mesma afirmação sobre ele. Embora o termo subjetividade seja frequentemente usado para fazer oposição à objetividade ou para se referir a sujeito, a concepção de subjetividade com a qual temos feito nossas pesquisas no grupo não são essas. Para nós, subjetividade não é sinônimo de sujeito; para nós, a subjetividade é relacional e não fixa, por isso é possível falar em processo contínuo de formação de subjetividade – ou talvez, para indicar o caráter processual, subjetivação talvez seja uma palavra mais adequada. O processo contínuo, desse modo, dá-se igualmente ao longo da produção desta tese, que se constitui como um dispositivo de produção de subjetividade sobre mim. Ou seja, não sou apenas eu quem interfiro no objeto estudado, esse objeto interfere em mim e, como resultado dessa imbricação, enunciados são produzidos – e compõem o que chamamos de tese de doutorado- e se constituirão também como novos dispositivos de produção de subjetividade.

Preciso aqui retomar alguns conceitos importantes para fazer sentido o que disse acima. Além de falar sobre subjetividade, preciso falar sobre dispositivo de produção de subjetividade e preciso também falar sobre agenciamentos enunciativos e maquínicos que fazem parte dos processos de subjetivação. Continuarei, como tenho feito desde a Iniciação Científica, operando com os conceitos de Deleuze, de Foucault e de Guattari, mas acrescento a este trabalho outras

contribuições que aparecerão ao longo desta escrita. Nos últimos tempos, tenho tido contato com o que traz Suely Rolnik sobre o tema, tenho lido Frantz Fanon, Grada Kilomba, Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento dentre outros, e penso que há maneiras de dialogar com essas pessoas, ainda que, no momento, seus trabalhos estejam dispersos na minha cabeça e em anotações de caderno; contudo meu desejo é iniciar uma cartografia a partir do que tenho nessa dispersão. Há poucos dias³, tive contato com os textos de duas pessoas que me fazem pensar no grande privilégio por ter sido aluna. Uma é a professora Heliana Conde, de quem falo em outros capítulos, pois foi uma forte influência para eu mudar a forma de reunir meu *cópus*⁴, e a outra já citei aqui, o professor Décio Rocha. Heliana lançou em dezembro o livro *As subjetividades em revolta*, do qual, como outros neste período, li algumas partes; o outro texto é *Produção de Subjetividade: A lição de O homem que copiava*, escrito por Rocha. Este texto estava entre os que eu precisava ler há algum tempo e era com frequência retomado por um amigo da pesquisa como um bom texto para pensarmos o conceito de subjetividade.

Vou abrir aqui uma outra questão. Fui percebendo, o que se confirmou na qualificação, que minha tese não falava apenas sobre sala de aula, como escrevi já mais acima. A minha ideia, perto de qualificar, era a de criar um capítulo para falar sobre uma maneira de pesquisar a qual chamo também de resistência. No momento, tenho pensado que trazer alguns relatos com reflexões sobre a minha experiência de pesquisa no grupo da UERJ pode ser um caminho também, em vez de abrir um capítulo específico para escrever sobre modos de pesquisar. Falo em outros momentos com mais detalhes sobre a minha entrada no grupo de pesquisa, por isso o que quero destacar nesta parte é a maneira como Décio Rocha produz pesquisa como orientador. Entrei para a Iniciação Científica no quarto período da faculdade de Letras, passando a fazer parte do grupo de orientandos de Rocha. Fiz o mestrado também sob sua orientação. Pouquíssimas vezes trabalhávamos em cima de seus textos; nas disciplinas até li um ou outro; muitos de seus textos que li foram porque fiz a busca na Internet e fiz por conta própria a leitura. Ao me deparar com o que tinha no texto sobre produção de subjetividade, percebi que

³ Nos capítulos seguintes, escrevia, em alguns momentos, o período do ano em que eu estava. Em muitos, cito a pandemia, com isolamento iniciado em março de 2020. No momento, estou no mês de janeiro de 2021, cumpri a disciplina do doutorado que faltava de forma remota, estou ainda dando aulas remotamente, mesmo em janeiro, e produzindo esta pesquisa. Considero importante reforçar e registrar o trabalho que temos desenvolvido como profissionais da educação e profissionais da pesquisa, mesmo em isolamento social. Dei aula de modo presencial por dois meses, no fim de 2020, e certamente voltaremos em fevereiro às salas de aula, mesmo não constando ainda no grupo prioritário de vacinação.

⁴ A ideia inicial apresentada na seleção do doutorado, por meio do projeto de pesquisa, seria analisar a Base Nacional Comum Curricular. As aulas com Heliana Conde, na disciplina de História Oral, trouxeram-me a ideia de fazer as entrevistas.

ali Rocha resolvia algumas questões que desenvolvi no meu mestrado. Esse seu texto é de 2007; fiz a pesquisa do mestrado entre 2016 e 2018. O que me chamou atenção é que, mais uma vez, pude ver como Rocha orienta de modo a nos permitir e a buscar autonomia de pesquisa. Eu precisava, na época, mapear o conceito de ideologia até chegar ao conceito de subjetividade com o qual trabalhamos, a fim de apresentar que nos distanciamos da noção de um sujeito centrado em si, cartesiano, essencialista e da ideia de que existe uma verdade coberta pela ideologia. Décio me orientou para fazer este caminho, mas me permitiu construí-lo, chegando a conclusões por mim mesma e tecendo as relações de que eu precisava, sem trazer as suas conclusões prontas para que eu apenas reproduzisse. Em uma academia repleta de doutores que utilizam estudantes como secretários e que limitam as produções de alunos, numa lógica egocêntrica e reprodutora de conhecimento, preciso lançar luz à oportunidade que tive de caminhar na pesquisa como tenho caminhado e com quem tenho caminhado. No doutorado, não tem sido diferente. Esse jeito de orientar produz outros deslocamentos que possibilitam mais devires, já que atuam de modo diferente das forças de conservação, o que, para mim, constitui, portanto, uma forma de orientar de resistência. A fim de que isso fique mais compreensível, vou aos conceitos prometidos, começando pelo artigo de Rocha (2007).

Já disse que entendemos subjetividade não como sujeito, porque não acreditamos, inclusive, na noção de sujeito centralizado. Entendemos subjetividade como processos que atuam sobre os sujeitos cujas identidades, por conta da subjetivação, não são fixas. Rolnik dirá sobre a subjetividade que

Assim como formas e forças são distintas, não são as mesmas as capacidades por meio das quais registram-se o sinal de cada uma delas. Do exercício de tais capacidades resultam duas das múltiplas dimensões da experiência complexa que designamos “subjetividade”. E assim como formas e forças embora distintas são inextrincáveis, constituindo uma só e mesma face da superfície topológico-relacional de um mundo, tais capacidades operam simultânea e inseparavelmente na trama relacional que se tece entre os corpos que a constituem a cada momento – que tenhamos ou não consciência das mesmas e independentemente do grau em que mantemos ativa cada uma delas para guiar nossas escolhas e as ações que delas decorrem. (ROLNIK, 2018,p.50)

A subjetividade é o resultado, então, das forças que atuam sobre as formas, e aqui vou colocar-nos no jogo como essas formas. Somos o resultado constante dos encontros de forças que atuam sobre nós e que nos deslocam, o tempo todo, de algum modo, sempre processual. Não somos sujeitos como um núcleo autônomo que se desenvolverá independente dos encontros com o meio em que estamos; nessa perspectiva ainda, não somos também um sujeito que é resultado da soma desse núcleo interno em interação com o meio social; não é possível

de modo tão cartesiano diferir o que é um e outro, e não somos, estamos sempre sendo, porque os dispositivos de produção de subjetividade acontecem constantemente de diversos modos.

Na minha dissertação de mestrado, trabalhei com o conceito de Giorgio Agamben sobre dispositivo, desenvolvido no texto *O que é um dispositivo?* no qual, partindo de Michel Foucault, o autor ampliará a definição de dispositivo de produção de subjetividade. Retomo aqui o trecho do meu trabalho de mestrado:

Foucault busca investigar as formas concretas pelas quais os dispositivos atuam nas relações de poder. Continuando pela perspectiva apresentada no texto *O que é um dispositivo?*, há a seguinte afirmação do seu autor, após apresentar as definições nos dicionários franceses para dispositivos – que seriam: um sentido jurídico, ou seja, parte de uma sentença, de uma lei; um significado tecnológico; um significado militar. (Certamente o termo, no uso comum como no foucaultiano, parece se referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito. (AGAMBEN, 2005, p. 11). Todavia, cabe destacar que esse autor se propõe a ampliar a noção de dispositivo para além do que já propôs Foucault, ao citar as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., pois seriam instituições que têm a capacidade de exercer a coerção “positiva”, assumindo aqui o termo hegeliano de “positividade”. Para Agamben, dispositivos também podem ser aquilo que não tem uma relação tão evidente com o poder, como “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e- porque não- a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos (...)” (AGAMBEN, 2005, p.13) (RETTICH, 2018, p. 33)

Gilles Deleuze ([1988] 2005) dirá que “todo dispositivo é um mingau que mistura o visível e o enunciável” (p.48), ao falar sobre formações discursivas e não discursivas analisadas por Foucault. Anterior a esse trecho, Deleuze dirá que Foucault chama de dispositivos os agenciamentos concretos, ou seja, aqueles que não são de enunciação, talvez eu possa dizer que são aqueles que se dão sob os corpos mais diretamente, porque os da enunciação também afetam os corpos. O exemplo utilizado por Deleuze é o da prisão, cujas formações não discursivas serão analisadas em *Vigiar e Punir*. Ou seja, parece que Michel Foucault reserva o nome *dispositivo* àquilo que imprime um modo de subjetividade não pelo que enuncia (agenciamento enunciativo), mas pelo que imprime nos corpos pelo modo de funcionamento institucional (agenciamento maquínico). Agamben parece ampliar a noção de dispositivo que se relaciona ao modo como Deleuze vai definir também: é aquilo que produz subjetividade com o que enuncia, como o regime enunciativo, e também com o que ele chamará de regime de luz, porque se dá pelo que é visível, o que penso ter a ver com o seu modo de organização e de funcionamento sem precisar ser enunciado. Contudo, é importante trazer para cá o que diz

Deleuze acerca do regime de luz e de linguagem que, embora, segundo ele, não tenham a mesma forma e a mesma formação (p.42), não param de entrar em contato

insinuando-se uma dentro da outra, cada uma arrancando um segmento da outra: o direito penal não para de remeter à prisão, de fornecer presos, enquanto a prisão não para de reproduzir a delinquência, de fazer um objeto e de realizar os objetivos que o direito penal concebia de outra forma (defesa da sociedade, transformação do condenado, modulação da pena, individualização). (DELEUZE, [1988]2005, p. 42)

Suely Rolnik (2018) dirá que a política dominante de subjetivação –retomando Deleuze, atua pelo regime de luz e de linguagem - leva-nos à redução das experiências enquanto sujeitos no modo de apreensão do mundo, para viabilizar a gestão do cotidiano. Ou seja, não potencializamos a nossa capacidade de apreender as diferentes forças que agem em nós e nos possibilitam outras formas de apreender o mundo. O que temos feito, nesse modelo dominante de subjetivação, para, como diz Rolnik, gestar nosso cotidiano, é nos limitarmos à lógica de produção neoliberal, que sequer é nova, pois é uma consequência da lógica colonial. Penso que, inclusive, esse modo de conduzirmos nossas vidas é o que confere aos dispositivos estudados por Foucault, como escola, penitenciária, manicômio, por exemplo, muito mais poder de subjetivação do que outros dispositivos – como a caneta, por exemplo, ou cigarro, destacados por Agamben.

Examinemos agora a via de apreensão de um mundo que nos permite captar os sinais das forças que agitam seu corpo e provocam efeitos em nosso próprio corpo – aqui ambos em sua condição de viventes. Tais efeitos decorrem dos encontros que fazemos – com gente, coisas, paisagens, obras de arte, situações políticas ou outras etc. -, seja presencialmente, seja pelas tecnologias de informação e comunicação à distância ou por quaisquer outros meios (ROLNIK, 2018, p.53)

A redução da captação de outros sinais de forças, que trazem outros modos de subjetivação, tem a ver com o processo, como mesmo fala Rolnik (2018), de ocidentalização, produzindo, o que ela mesma chama, de inconsciente colonial-capitalístico. Nessa perspectiva, vejo possível relacionar com o que traz Rocha (2007) em seu artigo já citado, quando, desde o início, vai traçar uma comparação entre a noção de sujeito marxista e a noção freudiana, afirmando que ambos partem de princípios que continuam ligados à noção de um sujeito formado por uma essência, de um sujeito cartesiano. Se Marx falará de um sujeito interpelado pela ideologia, que o afasta da verdade, ou seja, essa verdade é possível de ser encontrada e esse sujeito não será mais ideologizado, encontrará, portanto, sua pureza, talvez, Freud tratará de um sujeito definido pelo inconsciente e pelos seus traumas, portanto, um sujeito capaz também de chegar a algum lugar que vou chamar de pureza, de consciência plena - essência.

Porque falar de um sujeito duplamente determinado, pelo ideológico e pelo inconsciente, significa conferir lugar de destaque a formas de descentramento que

parecem ainda apontar para o resgate de formas essencializadas (o homem não alienado, que poderia alcançar uma espécie de “maioridade social” resistindo às ideologias dominantes; o homem que supera os entraves de um inconsciente visto como da ordem do individual, etc.). Tais leituras voltadas para o ideológico e o inconsciente pretendem expulsar o sujeito cartesiano, mas os resultados obtidos não são suficientes para tal fim. (ROCHA, 2007, p.99)

A relevância dessa discussão para esta pesquisa não tem só a ver com a noção de subjetividade com a qual trabalho, mas tem a ver com a noção de sujeito que rejeito e cujas raízes nas epistemologias eurocentradas, servindo como engrenagem para o processo colonial e exploratório dos povos do Sul. Por isso, não à toa, Rolnik fala de um inconsciente colonial; por isso, completo que essa subjetivação ainda nos atinge, colocando-nos como povos subalternos, cujas sabedorias são reduzidas a credices sem fundamento, o que nos leva ainda hoje a uma reprodução de teorias e conceitos europeus e norte-americanos⁵ tanto nas nossas escolas quanto nas nossas universidades – e que volto a falar no capítulo 3. Retomando Boaventura de Sousa Santos, Sueli Carneiro falará sobre o epistemicídio praticado contra os povos historicamente subalternizados no Brasil:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p.97)

Nesse sentido, é leviano negar essas práticas epistemológicas como dispositivos de subjetividade sobre brancos e pretos na sociedade brasileira em todos os âmbitos, incluindo a escola e a universidade, lugares-chave desta pesquisa. Ainda nesse sentido, embora o latino-

⁵ Em agosto de 2020, fiz um curso de dois dias chamado África e Diáspora: Caminhos Pluriversais, ministrado pela Dr.^a Aza Njeri, coordenadora do Núcleo de Estudos Geracionais sobre Raça, Arte, Religião e História do Laboratório de História das Experiências Religiosas da UFRJ. Nesse curso, a professora comentou, em alguns momentos, sobre o arquétipo do senhor do Ocidente, que corresponde ao homem branco, inegavelmente branco. Aza Njeri, ao falar sobre alguns aspectos culturais dos Estados Unidos, explica que os norte-americanos são os filhos diletos dos europeus, são os que correspondem bem a esse arquétipo do senhor do ocidente. Talvez, aqui, surjam dúvidas sobre as características predominantes desse arquétipo, no entanto acredito que os estudos sobre branquitude que citarei neste capítulo podem nos ajudar a entender melhor. De todo modo, tem a ver com esse sujeito que se pretende universal, enxerga-se universal, cria a racialização dos corpos e marca as diferenças como dispositivo de subalternização. “O pensamento ocidental opera para tornar tudo homogêneo, não por uma questão de igualdade, mas por uma questão de diferença. A diferença, nesta perspectiva, é compreendida como uma falha, pois impediria a preponderância de certas verdades e, conseqüentemente, a permanência do poder”. (JARDIM; RETTICH; 2020, p. 225- 226)

americano faça parte dos povos racializados também, sabemos que as características fenotípicas no Brasil aproximam e afastam pessoas do arquétipo de senhor do ocidente que citei na nota de rodapé anterior. Depois de uma experiência que conto melhor no capítulo 3⁶, em um concurso de seleção de professores, Tatiana Jardim, professora de Língua Portuguesa da rede pública, doutora em Linguística, mais especificamente na linha da Análise do Discurso que pratico, e eu escrevemos o artigo *A ementa como (re) construção das práticas colonizadoras no espaço universitário*, publicado no livro *Em Discurso*, no qual trazemos essa questão do epistemicídio na academia e que julgo pertinente recuperar um trecho dele aqui, uma vez que corresponde a uma análise sobre essa prática como um dispositivo de subjetividade e com efeitos na escola:

Essas práticas de epistemicídio contribuem, por exemplo, para os processos de esvaziamento dos sentidos de escola e de universidade públicas, gratuitas e universais. Elas fazem parte da dinâmica capitalista e neoliberal que mata — como sempre fez— as singularidades, partindo da homogeneização dos sujeitos e das suas possibilidades de devir, via possível para tornar tudo um produto. E essa coisificação do ser humano, sabemos, não é nova, uma vez que percorre a nossa história desde a implementação de um novo formato no sistema capitalista, com a escravização de povos africanos, a partir da percepção de um modo altamente lucrativo — o comércio de pessoas. Mbembe destacará essa questão ao falar como o modo de plantation inaugura esse novo formato capitalista (2018). Na medida em que veio se construindo fortemente uma escola ou uma universidade com a qual muitos alunos não se identificam, porque não são considerados os sujeitos da razão, pertencentes a etnias também produtoras de conhecimento, eles não se reconhecem, não se veem. Com isso, quando se reclama a não privatização desses espaços com o argumento de que privatizar a universidade homogeneizará o conhecimento, sufocará e assujeitará os indivíduos, pode não fazer sentido para esse grande número de alunos que já são assujeitados e sufocados com aquilo que temos antes da privatização efetiva — ou melhor, desde a colonização. (JARDIM; RETTICH; 2020, p. 240)

Se voltarmos ao que cito do artigo de Rocha (2007), é possível ligar os pontos que existem entre a construção do sujeito cartesiano, daquele que pensa e, por isso existe, e as bases epistemológicas eurocentradas que, partindo da ideia de universalidade desse sujeito, dão-se igualmente de modo universal e como únicas possíveis. Não nos esqueçamos de que esse sujeito da razão, advindo na Modernidade, constitui-se parte da engrenagem que atribui a outros povos a noção de sujeitos não cognoscentes, sem razão, logo, sem legitimidade em suas existências, o que fundamenta as lógicas de poder nas relações raciais. Em *Colonialidade do poder e classificação social*, Aníbal Quijano (2010) dirá que

No discurso da evolução dessas características do poder atual, foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade — índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços — e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, a Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as

⁶ É importante lembrar para quem lê este trabalho que o presente capítulo não foi o primeiro a ser escrito, por isso faço referências a capítulos posteriores já prontos.

necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como modernidade.

Desde o século XVII, os principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Lock, Newton) desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. (2010, p.85)

Ou seja, ao reivindicar a noção de identidade como não fixa, mas sim processual, que se dá pelas subjetivações, reivindicamos a não centralização do sujeito, a não unicidade do sujeito, a não ideia de existência de um sujeito centrado na razão. Com isso tudo, o que desejo aqui destacar é a relação entre essa noção de subjetivação e o deslocamento das práticas epistemológicas, numa urgência que vejo, na escola e na academia, de trazermos para nossas práticas as nossas epistemologias, as epistemologias do sul, as que compõem nossos saberes, nossas experiências, não apenas racionais, mas também corporais; não apenas individuais, mas, sobretudo, coletivas. Isso porque compreendo que o apagamento dessa nossa potência de produção de conhecimento parte dos dispositivos de produção de subjetividade raciais, já que apagam, principalmente, os conhecimentos dos povos afrodiáspóricos e originários. O sujeito da razão faz parte de um projeto colonial cuja herança se faz presente até hoje sob diversas formas. Sobre isso, afirma Santos (2019)

Nesse sentido, as epistemologias do Sul desafiam as epistemologias em dois níveis diferentes. Por um lado, consideram crucial a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes. Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidas por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua impreparação ou mesmo à sua condição não plenamente humana. (2019, p. 19)

Ainda em Rocha (2007), acima falei sobre sua recusa diante da ideia de sujeito trazida por Marx e por Freud, relacionando com as questões ligadas ao conceito de subjetividade com o qual trabalhamos. Talvez, fiquem as questões sobre “como, então, vemos ideologia?” e “como pensamos o inconsciente?”, pontos também respondidos por Décio Rocha (2007), a partir dos conceitos de Guattari e Rolnik (1986, p.25):

“Ao invés de ideologia, prefiro falar sempre em subjetivação, em produção de subjetividade(...) Proponho... a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (ROCHA, 2007, p.108)

Para Guattari e Rolnik, é a produção de subjetividade a matéria-prima das forças produtivas, algo bastante próximo ao que Rolnik trabalha no *Esferas da Insurreição*, também já aqui citado. Ou seja, como ela diz, a política de subjetivação dominante é a capitalista, que nos forma em processos contínuos de subjetivação para a produção incessante, para o consumo desenfreado, para a aceitação das lógicas de desigualdade desse modo de vida que se sustenta pela crise, como já apontou Milton Santos⁷, e que nos deixa sem ar, como diz Suely Rolnik (2018): “uma atmosfera sinistra envolve o planeta. Saturado de partículas tóxicas do regime colonial-capitalístico, o ar ambiente nos sufoca” (p. 29). Esse modo de vida e modelo de sociedade, mais uma vez destaco, é uma continuidade das práticas coloniais, inaugura-se com o sistema de plantation, como também já citado aqui retomando Mbembe; essas práticas colocam o homem europeu como centro e superior a tudo e, por isso, ele pode usar meio ambiente e outros povos como moeda de troca para obtenção de lucro. Penso que trazer os conceitos de subjetividade propostos por pessoas como as já citadas nos levam a pensar em como subverter as práticas de subjetivação dominantes para que consigamos construir um novo sistema-mundo. Sobre este termo, Grosfoguel (2018) explica que

O conceito de “sistema-mundo” é uma alternativa ao conceito de “sociedade”. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz “sociedade” às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um “Estado-nação”. Em um sentido comum eurocêntrico moderno, o conceito de “sociedade” utilizado como um equivalente a “Estado-nação” e, por conseguinte, existem tantas sociedades quanto Estados-nações no mundo. Esse olhar eurocêntrico moderno não somente reduz a noção de Estado a “Estado-nação”, como também reduz sociedade a essa forma de autoridade política muito particular do mundo moderno/colonial. Já sabemos que a pretensão de um Estado de que sua identidade corresponda à identidade da população dentro de suas fronteiras é uma ficção eurocêntrica do século XIX. Não existe em nenhuma parte do mundo tal coisa como um Estado cuja identidade corresponda à identidade da população dentro de suas fronteiras. Esse princípio de correspondência identitária entre Estado e população tem criado mais problemas que soluções e mais confusões do que esclarecimentos, não somente no plano conceitual e epistemológico, como também nos planos políticos, econômico e social. (2018, p.56)

⁷ Milton Santos, em *Por uma outra globalização*, dirá que “O processo da crise é permanente, o que temos são crises sucessivas. Na verdade, trata-se de uma crise global, cuja evidência tanto se faz por meio de fenômenos globais como de manifestações particulares, neste ou naquele país, neste ou naquele momento, mas para produzir um novo estado de crise. Nada é duradouro.

Então, neste período histórico, a crise é estrutural. Por isso, quando se buscam soluções não estruturais, o resultado é a geração de mais crise. O que é considerado solução parte do exclusivo interesse dos atores hegemônicos, tendendo a participar de sua própria natureza e de suas próprias características.

Tiranias do dinheiro e tirania da informação são os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado. Sem o controle dos espíritos seria impossível a regulação pelas finanças. Daí o papel avassalador do sistema financeiro e a permissividade do comportamento dos atores hegemônicos, que agem sem contrapartida, ao levando aprofundamento da situação, isto é, da crise” ([2000]2011, p.24). Esse controle dos espíritos de que ele fala compreendo como processos de subjetivação que capturam a nossa vitalidade, produzindo morte. É uma necropolítica que atua nas subjetividades.

Pensar nas engrenagens de subjetivação pode contribuir para pensarmos nos modos de produção de subjetividade hegemônicos que têm nos tirado o ar e limitado devires, sem que muitas vezes consigamos perceber que as lógicas impostas não são naturais, dadas, determinantes, o que significa que elas podem ser modificadas. Podemos deslocar, por exemplo, as bases epistemológicas da dinâmica eurocentrada e nos voltarmos para nossos saberes e experiências do Sul, produzindo novos modos de subjetivação. Lembrando que

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante um longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado no capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas. (QUIJANO, 2010, p. 86)

Contudo, penso também que esse novo sistema-mundo não surgirá do nada ou sequer inexistente. Ailton Krenak traz pistas sobre outras formas de subjetivação quando escreve, em *Ideias para adiar o fim do mundo*, por exemplo, sobre sua cosmovisão como pertencente aos povos originários, mas especificamente pertencente ao povo Krenak. No livro, o autor explica as partículas que constituem o nome Krenak – kre cabeça, nak terra – indicando que a herança recebida por seus antepassados os identifica como cabeça da terra, “como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda conexão com a terra” (2020, p. 48). Krenak (2020) continua explicando essa conexão entre o seu povo e a terra, o sagrado reconhecido em cada parte da natureza que é capaz de mostrar o que vai acontecer, mas que é visto por outros povos – acrescento aqui povos como nós, ocidentalizados- como folclore.

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos dele os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com na nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos (2020, p. 49-51)

A captura das nossas subjetividades para esse modelo ocidental pautado no Norte nos retira a possibilidade de olharmos outros modos de vida e compreendermos que existem outras perspectivas, outras visões de mundo. A universalização do sujeito da razão, a homogeneização das vidas a partir do projeto europeu de dominação do mundo constituem-se como engrenagens ainda hoje que nos movem; é ainda a herança colonial. Compreender essas engrenagens, conseguir mapeá-las, nomeá-las de algum modo para que fiquem mais evidentes passou a ser um dos objetivos meus neste trabalho, mais especificamente neste capítulo. Se eu começo minha pesquisa de doutorado acreditando que analisaria enunciados de professores com práticas

de resistência, acreditando que tais práticas resistem ao neoliberalismo, hoje chego ao ponto da compreensão de que, como já disse, o neoliberalismo é uma continuidade do modelo colonial - cuja base é capitalista e se organiza com práticas exploratórias dos povos racializados, considerados inferiores e sem civilização, e da natureza - e a resistência se dá nas brechas, nos equívocos dos agenciamentos coletivos, com profissionais da educação sendo dispositivos de subjetividade e permitindo também serem afetados, produzindo devires, novos modos de vida, novos modos de subjetivação. E, talvez, minha grande pretensão com esta tese é mostrar o que tem sido feito em várias salas de aula, mostrar as possibilidades de irmos pelas brechas num projeto anti-colonial. Se meu desejo inicial era produzir vida em mim, buscar uma pesquisa que me concedesse a possibilidade de bons afetos, desejo hoje que aconteça o mesmo com mais pessoas. Temos profissionais da educação na rede pública e privada, no ensino básico e na academia, fazendo algo de diferente, algo que estou chamando de resistência.

Sobre resistência e subjetividade, Ailton Krenak (2020) dirá

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “como os índios vão fazer diante disso tudo?” Eu falei: “Tem 500 anos que eles estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa”. A gente resiste expandindo a nossa subjetividade não aceitamos dessa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos.

Nosso amigo Eduardo Viveiros de Castro gosta de provocar as pessoas com perspectivismo amazônico, chamando atenção exatamente para isto: os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm.

Cantar dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades - as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre existência. Definitivamente, não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. (2020, p. 31-32)

Ou seja, temos diversos exemplos de micropolíticas e ebulições que acontecem cotidianamente no país. Lembro-me de uma fala de Rocha no encontro da Anpoll em 2020 sobre ética e sobre o mundo que ele deseja construir. Penso que essa fala tem a ver com as escolhas que podemos fazer de buscarmos nossos sistemas-mundo, de olharmos para processos de subjetivações e fugirmos da captura desse sistema em que estamos.

“Inventamos os mundos que queremos ver funcionar, pelo encontro de corpos. Corpos que são nossos elementos de alteridade que apontam para algo estético. Ética não pode estar desligada

de uma estética, que tem a ver com a produção de um novo que surge por meio dos encontros e embates de forças e afecções que nos tocam e nos movem a ação. Esse toque já é a dimensão política”. (Décio Rocha, dezembro de 2020)

Por esse processo ético, cabe o desfazimento da ideia de um sujeito centrado, cartesiano, para uma ideia de um sujeito composto por subjetivações processuais sem dissociá-lo do tempo em que ele está e da sociedade em que ele está. Indivíduo e coletividade não se separam, e a compreensão disso, o exercício cotidiano dessa compreensão de encontro de corpos é parte de um projeto de resistência. Já voltarei a Rocha para falar sobre as noções de indivíduo na modernidade, mas, antes, gostaria de trazer um trecho da reprodução fiel da palestra de Els Lagrou, em 2018, no 1º Seminário Internacional de Povos e Saberes Indígenas e Afrodiaspóricos, na Universidade Estadual de Goiás. Essa palestra foi publicada como o capítulo 1, cujo título é *Por uma estética relacional ameríndia: uma outra ontologia da imagem?*, do livro *Povos e Saberes Indígenas e Afrodiaspóricos- educação, cultura e políticas públicas*.

Em vez de pensar outras socialidades e coletivos como girando em torno de nossos conceitos de Estado e política, de razão e verdade ou de arte como distinto de artefato, teríamos que inverter a perspectiva para ver que, ao não mais separar arte de vida, podemos enxergar a arte indígena como uma estética específica do viver. Pode-se dizer que as ontologias ameríndias são ontologias eminentemente estéticas. Pois, se a perspectiva está na forma que os corpos assumem e as formas são altamente instáveis, podendo se transformar umas nas outras, a estética se torna a chave para viver esta ontologia transformacional, onde pessoas vivem o devir-pássaro, o devir-múltiplo, o devir-jiboia e uma multiplicidade de outros devires no cotidiano e no ritual (LAGROU,2018b). Se a cura depende das possibilidades de olhar o mundo a partir de outra forma, da forma do duplo que tenta nos capturar, então toda terapia tem que ser uma terapia estética. E é isso que as artes indígenas nos ensinam. (2020, p.12)

Retomando à discussão do sujeito universal racional construído pelas epistemologias eurocentradas, volto a Rocha (2007) trazendo a noção sobre inconsciente na visão de Guattari, contrapondo-se à de Freud

Desse modo, a interioridade do modelo personológico, familiarista, do inconsciente freudiano, lugar de fixações arcaicas do passado (narcisismo, instinto de morte, medo, castração), Guattari preferirá o inconsciente desterritorializado, um inconsciente dito “maquínico” ou “esquizoanalítico”, permeável às instituições e às forças do campo social, voltado tanto para o presente, para o passado quanto para o futuro; um inconsciente concebido como lugar de interação entre componentes semióticos e sistemas de intensidade diversificados, e não um inconsciente eminentemente representacional, um “inconsciente-descarga” freudiano; enfim, um inconsciente cujos mapas diagramáticos de intensidade de fluxos são sempre singulares e, portanto, refratários a quaisquer iniciativas de modernização (2007, p. 109)

Se são fluxos, como Rocha traz em nota de rodapé após essa citação, que em combinações variadas permitem devires “que atualizam formas de sentir, pensar e agir”, não há

possibilidade de eu definir os resultados dessas subjetividades que aparecem nos enunciados analisados para esta pesquisa, mas há a possibilidade de trazer reflexões sobre os processos de subjetivação, sobre as engrenagens em jogo que são os dispositivos desses processos. Trazer questões ligadas à subjetividade não faz parte de um projeto de dizer que tal enunciado se deu por causa da subjetividade X ou Y, porque isso seria uma redução determinista e pouco produtiva para o empreendimento teórico feito até aqui. Continuo com o desejo de acompanhar processos, sem essencializá-los. Meu desejo é a possibilidade de construir uma espécie de mapa em que eu possa, antes de tudo, visualizar melhor as subjetividades de resistência que coexistem junto às subjetividades desse inconsciente- capitalístico, usando aqui a expressão de Rolnik. Retomo novamente as palavras de Décio Rocha (2007) para reforçar o motivo pelo qual eu busco olhar a subjetividade a partir da perspectiva teórica aqui trazida

Trata-se, com efeito, da produção de um certo modo de subjetivação cujo mérito reside em descartar tanto uma concepção de *sujeito* que pressupunha algum grau de determinismo dos sujeitos (“sujeitos assujeitado” da ideologia e do inconsciente freudiano) quanto uma concepção mais “voluntarista”, “subjetivóide”, segundo a qual o sujeito tomaria decisões, faria escolhas livre da intervenção de quaisquer fatores. (2007, p.116)

Acredito que já está compreensível a razão pela qual os estudos de subjetividade constituem-se como potências para nossas análises discursivas, mas, ainda assim, vale reforçar com o que Rocha traz (2007)

As reflexões que ora apresento sobre a questão do sujeito podem ser produtivas a ponto de repercutirem em outras noções que vimos trabalhando na perspectiva discursiva. Com efeito, alterar a compreensão de *sujeito* e de seu modo de relacionamento com dado entorno (relacionamento que, nos moldes de Deleuze, não será nem de assujeitamento, nem de simples realização de intenções) significa alterar o modo como vemos a relação do texto com o “ambiente”. Ora, tal debate não é outro senão relativo ao que classicamente conhecemos como “condições de produção dos discursos”. (2007, p.117)

Entender os processos de subjetividade ajuda a compreender os atravessamentos também em sala de aula, os dispositivos de subjetivação em jogo nos espaços escolares e acadêmicos, bem como os atravessamentos que nos constituem como sujeitos latino-americanos, formados fortemente pelo processo colonial segregador, cuja base epistemológica se encontra também nas ideias de universalidade pautadas no sujeito da razão. Isso implica muita coisa no nosso processo escolar e numa educação que ainda não é inclusiva, desde as temáticas abordadas até o método utilizado na maioria das salas de aula. Isso implica também os discursos que circulam sobre escola e universidade, sobre o papel dessas instituições na sociedade brasileira, sobre educadores e sobre estudantes, bem como todas as outras pessoas envolvidas com educação ou sobre aquelas que, não envolvidas diretamente, falam acerca do

assunto- ou seja, todos nós. Nesta pesquisa em que analiso enunciados de profissionais da educação, apresento, a partir dessa minha análise, discursos sobre educação que se encontram, muitas vezes, em embates com o que seria essa educação, enunciados que denunciam o racismo na escola e na academia, bem como a lógica mercadológica nesses espaços, por exemplo. A busca por compreender as subjetividades que atravessam tais discursos tem a ver, como aponta Rocha (2007), com o nosso objetivo de compreender as condições de produção desses discursos.

Nos capítulos seguintes, apresento de forma mais robusta as falas das pessoas entrevistadas e as minhas análises. No entanto, gostaria de retomar⁸ aqui, brevemente, o que ouvi em uma das entrevistas. A primeira entrevistada, a qual chamarei de Carla⁹, quando perguntei o que era educação para ela, respondeu

eu sei que ela não é paternalista, mas ela é racista. Indiscutivelmente. Você vai ter a discussão de classe dentro da universidade e da escola, mesmo que seja pra defender a classe que você pertence. Se eu tô num colégio privado, eu tô defendendo a minha classe, eu tô defendendo a minha questão política, você vai ter essa discussão. Discussão de classe você vai ter independente da escola que você esteja e independente de como isso vem. Agora a discussão da raça não vai ter, ela é abafada. Ela é abafada a partir do momento em que você entra em sala e o professor de filosofia acabou de sair dizendo que a filosofia iniciou na Grécia. Isso é racista. A mesma coisa quando você fala de história sem levar em consideração, em suas revoluções, que você teve uma revolução haitiana que muda a concepção do que é a revolução. Então, simplesmente teve a revolução haitiana. Você é racista a partir do momento que matérias como África, na geografia, porque parece que é só na geografia que se pode falar isso, ela é colocada no último bimestre, como última matéria e, necessariamente, por conta de um currículo inchado, nem todos os professores conseguem dar. Então, até na forma que você estrutura o teu calendário o teu racismo está lá muito claro. Então, independente da escola, a educação é racista. É racista porque você vai chegar na faculdade e a maioria dos seus professores vão ser brancos e nenhum deles vai achar que devem colocar em suas leituras algum teórico, não digo negro necessariamente, mas nenhum teórico que venha de África. É racista porque você tem alguém achando que, depois já de formado, que é mais com o pessoal que trabalho que: 1. A África é um país. Então, esse cara muito possivelmente tem a idade muito próxima de

⁸ Embora pretenda que este seja meu primeiro capítulo, a palavra retomar é proposital para demarcar que, no processo da cartografia, a não linearidade da pesquisa precisa ser narrada também.

⁹ Eu não havia ainda decidido como chamar as pessoas entrevistadas. Até a qualificação, eu apenas falava números que se referiam, inclusive, à ordem das entrevistas. Na banca de qualificação, o professor Fábio Sampaio sugeriu dar pseudônimos a fim de humanizar as entrevistas. Acatei a ideia, pois faz, para mim, bastante sentido.

mim, África é um país, e que você pode falar que o candomblé se iniciou na África. (Carla)

Minha experiência se concentra na rede privada em espaços basicamente preparatórios para o vestibular, onde, inclusive, conheci a professora da fala acima. Mesmo na educação básica, nessas escolas, a discussão sobre racismo, por exemplo, fica reduzida a um projeto aqui e outro ali. De forma similar, parece acontecer em alguns espaços acadêmicos. Nessa trajetória, continuamos buscando uma educação que faça sentido para o nosso país, mas tendo como referência apenas perspectivas eurocentradas, na grande maioria das vezes. Há quase um ano, em uma conversa com um amigo professor de geografia, ele me indicou a leitura dos textos do professor de Filosofia do Departamento de Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Renato Nogueira. Dia desses, recentemente, estava procurando algo do filósofo Mogobe Ramose, citado por Nogueira e também indicado por esse meu amigo, encontrei, então, o artigo *Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*, do professor Nogueira. Para minha surpresa, encontrei também, a partir desse artigo, uma referência a um texto de Ramose no livro *Epistemologias do Sul* – aquisição recente que fiz para escrever o artigo com Jardim, também já citado neste capítulo. Enfim, o que me chamou a atenção no artigo de Nogueira (2012) são as possibilidades que temos de repensar nossa educação quando nos permitimos “sulear”¹⁰ nossas perspectivas

Na sociedade brasileira, o desafio pode ser descrito como esforço de escapar da concepção abstrata de igualdade, do currículo universal que se alicerçava no mérito e na neutralidade tendo como fiadora visão no cultural das sociedades ocidentais. É contra a monocultura e a mono racionalidade na educação que sugerimos - inspirados na oralitura de nossos ancestrais africanos, nos trabalhos de Ptahotep, George James, Cheikh Anta Diop, Abdias do Nascimento, Molef Asante, Ama Mazama, Marimba Ani, Mogobe Ramose, Clyde Ford, Dismas Masolo, Sandra Harding, Sobonfu Somé, nas narrativas de griot de Oswaldo Cruz, o seu Wilson- um exercício filosófico para denegrir a educação. (2012, p. 63)

Nogueira (2012) continua dizendo que as linhas e as escolas filosóficas europeias e estadunidenses não responderiam adequadamente ao que ele propõe no artigo, uma vez que nelas não se encontrariam subsídios para esse tipo de educação em função da não diversidade epistêmica. Essa pluriversalidade proposta talvez possa ser uma das formas de se mudarem paradigmas e, com isso, termos novas lógicas de subjetivação. Ao ler esse artigo de Nogueira, lembrei-me de duas experiências que ouvi. A primeira é a do professor Décio Rocha, quando,

¹⁰ Copio do artigo de Nogueira (2012) o termo, no entanto, o autor traz uma nota de rodapé :“Sulear aparece aqui numa direta contraposição ao termo nortear. Na esteira das leituras de Boaventura Santos, concordamos que as conotações ideológicas articulam as ideias de Sul e Norte como em desenvolvimento *versus* desenvolvido, bárbaro *versus* civilizado, periferia *versus* centro” (2012, p.63).

com entusiasmo, ele fala um pouco sobre sua experiência com crianças do sexto ano. Lembro-me de ele contar como, nessa fase, essas crianças são ainda empolgadas com a escola, como elas querem contar sobre suas vidas, querem levantar-se, interagir. Costumo dizer que a escola vai matando a vontade dos alunos que chegam, ao ensino médio, fase na qual está a maior parte da minha experiência como professora, já bem desanimados e desanimadas. Nessa fase, os estudantes, para mim, já compreenderam as estratégias de sobrevivência na escola: reproduzir em provas o que falam professores; fazer o mínimo possível de perguntas, porque isso atrapalha o andamento da aula; e não devem, em hipótese alguma, demonstrar qualquer demanda de saber, porque, certamente, ouvirão “mais para frente veremos isso”. Eu sempre reflito sobre essa resposta diante de uma demanda de conhecimento. Acho que uma das mensagens produzidas é a de que nós que damos aula é quem decidimos o que deve ser visto ou não, no momento em que deve ser visto. E, aos poucos, vamos minando a curiosidade, a vontade de aprender, o desejo pelo conhecimento. A segunda situação de que me lembro é o que tem feito uma ex-aluna minha do Pré-Vestibular Social em que trabalhei. Ela se formou em Letras, pela UERJ, está dando aula em um projeto social onde mora – Cidade de Deus. É um espaço de reforço escolar para crianças e adolescentes da comunidade, e ela tem feito um trabalho de valorização dos movimentos corporais das crianças, inclusive ensinando as letras do alfabeto a partir desses movimentos. Não vou aqui desenvolver sobre essa prática, pois não é meu objetivo, a razão de trazer esse exemplo é porque, para mim, ele se constitui como uma outra forma de aprender a escrita, com o corpo como ferramenta, esse corpo que se inscreve e escreve no mundo quando transitamos. Romper com a ideia de que o aprendizado escolar precisa se dar com crianças e jovens sentados em carteiras, enfileirados, limitados corporalmente, parece-me ter forte relação com a pluriversalidade de que fala Noguera (2012).

Ora, outro entrave está na escola que muitas vezes opera divorciando corpo da mente e parece supor que a sala de aula é um território vedado ao corpo. A monorracionalidade exige um comportamento, uma lógica e protocolos que podem ser subsumidos algum esquema padrão de homogeneização. Denegrir a educação pode trazer justamente a assunção da heterogeneidade como elemento positivo. Por exemplo, um problema do exercício de *universalização* da escola é o desejo de fazer com que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, do mesmo modo, tenham os mesmos interesses, sejam submetidos aos mesmos exames. Mas, vale a ressalva estar a favor da pluriversalidade não é ser contra educação para todas as pessoas. Mas a questão é que tipo de educação? Talvez, seja preciso assumir que nem todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. Neste sentido, *denegrir* é mais do que reconhecer as diferenças. Não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos e exercícios nos quesitos sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, etc. (2012, p.70)

Já quase encerrando esta seção, acho importante reforçar a razão para pensarmos as epistemologias dominantes nos espaços educacionais como uma forma de repensarmos conjuntamente as subjetivações que acontecem nesses espaços. Se começo esta pesquisa pensando em estudar o modelo de escola neoliberal que captura nossas subjetividades para uma lógica mercadológica, mas que, no entanto, existem resistências de muitos de nós nesses contextos, hoje, como já mencionei também aqui, percebo que essa lógica é uma continuidade dos processos coloniais, de uma subjetivação ligada à colonialidade imposta a nós, povos periféricos e racializados, e reproduzida por nós também ao longo desses anos. Essa percepção se deu pelos caminhos que as entrevistas me levaram, o que me leva inclusive a necessidade de destacar a importância de acompanhar processos, de seguir intuições, de sentir o que estava sendo colocado para mim nos enunciados que decidi analisar. É importante retomar a relação entre epistemicídio e limitação de devires, uma vez que a colonialidade nos impõe lugares de inferiorização dos nossos saberes, das nossas práticas, dos nossos modos de existência.

O filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2010) nos ajuda a entender como a colonização política econômica é inseparável de um projeto epistemológico ocidental. Para Maldonado Torres, a epistemologia hegemônica que relega os outros territórios epistêmicos e outras culturas ao plano da subalternidade, entendendo por “outras culturas”, as perspectivas culturais não-ocidentais. O que está em jogo é a colonialidade e o epistemicídio sistemático que acompanha, desqualificando o que podemos denominar de territórios epidêmicos colonizados. Na esteira do pensador peruano Aníbal Quijano (1993a, 1993b), colonialidade diz respeito ao enredamento entre diversas modalidades de dominação, subalternização nas sociedades modernas através de um sistema de classificação mundial marcadamente étnico-racial, de gênero, sexual que disputa e controla: a) o trabalho, os seus meios de produção e seus produtos; b) o sexo e a reprodução da espécie; c) a subjetividade e os seus produtos, principalmente os saberes que circulam na sociedade; d) a autoridade e os seus meios para regular e reproduzir o padrão estabelecido das relações sociais. (QUIJANO, 2010, p.88) (NOGUERA, 2012, p. 68)

E agora, de fato, para encerrar esta seção e partir para a seguinte, preciso voltar ao que anunciei no início dela. Disse ter tido contato com dois textos que me surpreenderam; falei, ao longo deste tópico sobre um deles: o de Rocha (2007). Entretanto, faltou falar sobre o que li de Heliana Conde. Li algumas partes do seu último livro, *As subjetividades em revolta*, que me serviram para “assentar” algumas questões sobre implicação, subjetividade, escolha por entrevistas, narrativas sobre trechos da minha vida neste trabalho acadêmico. Será que posso fazer isso na academia? Será que não estou me expondo? Será que faz sentido ou é razoável esse caminho de escrita - sobre uma pesquisa- que tenho tomado? Na introdução, Rodrigues (2020) traz uma característica da academia com a qual concordo bastante e que, de algum modo, também perpassa esta tese. A academia produz morte. Isso me lembra, inclusive, a razão pela qual mudei a minha pesquisa no primeiro ano de doutorado, já que falaria sobre textos que

materializam o discurso sobre a mercantilização da educação e acabei mudando para o que apresento aqui e nos próximos capítulos, sob a justificativa de que precisava de algo que produzisse vida, antes de tudo, em mim mesma.

O livro quer falar com e, nesse sentido, preocupa-se quanto ao como falar. Como falar do lugar da academia, sem ser triste e mortífero? Uma frase de Isabelle Stengers, relativa às instituições de transmissão de conhecimento, sugere uma boa pista “Estas instituições não produzem apenas saber, produzem também cientistas: estão encarregadas não apenas da pesquisa, mas da transmissão do saber. E como é feita esta transmissão? De maneira rápida, de tal sorte que os cientistas produzidos se tornem imediatamente operacionais e intercambiáveis. É por isso que não lhes contam nada ‘inútil’. Especialmente, não lhes contam histórias: transmitem-lhes a capacidade de reconhecer, de construir, de trabalhar os ‘fatos’, que são os de sua profissão, como se fossem evidências incontestáveis.” (Stengers, 1988, pp.54-55)

Por isso, ao buscar como falar, tentei penetrar naquilo que minha própria formação tantas vezes considerou inútil. Embrenhei-me repetidamente em pequenos episódios, nomes pouco conhecidos, acontecimentos históricos quase esquecidos, publicações desaparecidas, autores já malditos, estrangeiros imaginados e devorados... A academia, com seu funcionamento predominantemente mortífero e eliminador do pretensamente inútil, acabou por ser o tempo e a exigência desta empreitada. Eu a ofereço aos meus mestres-aprendizes, como contribuição à nossa tão difícil terceira via, na qual o crepúsculo dos ídolos em nada é sinônimo de neutralidade, compreensão torpe ou paralisia. (RODRIGUES, 2020, p.19)

1.2 Tudo preto no branco ou seria branco no preto?

Pronto. Cheguei à parte que me deixa um pouco sem ar; que me fez fugir por um tempo da escrita; que me dá mais insegurança. Não posso fugir mais e preciso falar sobre as subjetividades produzidas pelas engrenagens raciais que atuam em brancos e pretos. Não tem sido fácil tocar essa temática desde que ela apareceu na tese – e já foi explicado aqui como apareceu – por diferentes razões. As minhas dificuldades se dão porque não quero ter a pretensão de me fazer porta-voz de nenhum grupo; além disso, não me sinto pertencente a qualquer grupo racial, e esse ponto é o que me afeta de forma mais intensa: não sei definir minha cor ou minha raça. Não negra, mas também não branca; costumava dizer na terapia que eu fazia parte de um não lugar; hoje, a terapeuta diz que nomeio melhor a minha definição racial, porque chamo de trânsito. O terceiro ponto é porque tocar nesse aspecto significa olhar questões minhas e tem significado refletir e tocar em pontos que não me eram visíveis; ao fazer as leituras que tenho feito sobre branquitude e negritude, é como se eu fosse montando também um quebra-cabeça sobre questões da minha família e questões da minha trajetória, incluindo relacionamentos interpessoais. Tem hora que é preciso parar para respirar melhor. Na última

sessão de terapia, a psicóloga me disse: você vai sempre achar que não leu tudo e vai ter mais coisas para ler. Essa foi sua resposta diante de uma fala minha, depois de tantas vezes, na qual eu afirmava que precisava ler mais para escrever sobre esse assunto que aqui trago. Medo, puro medo. E insegurança também. Estamos quase no fim de fevereiro e, daqui a um mês, fará um ano que comecei a escrever esta tese, bem como fará um ano que nos encontramos em isolamento social. Com isso, não tivemos Carnaval de rua oficialmente e desfile no sambódromo, porém o feriado se manteve e, como de costume, aproveitei para ler. O livro da vez foi *Tornar-se negro*, de Neusa Santos Sousa. Eu conheci o livro em um perfil do Instagram, no qual a dona da página faz séries de assuntos a partir de livros. Hoje o perfil se chama *Descobrimo a história preta*, mas, na época que comecei a segui-lo, ele se chamava *Desmentindo a história branca*. Passei a seguir o perfil exatamente no momento em que a produtora de conteúdo falava sobre o livro citado, o da Neusa Santos – e comecei a seguir a página por indicação de uma amiga quando eu nem estava pensando em tratar sobre questões raciais nesta tese. *Tornar-se negro* é um livro publicado em 1983 e sua autora, psiquiatra e psicanalista Neusa Santos, problematiza a falta de estudos sobre a questão emocional do negro e a ausência desse discurso elaborado pelo próprio negro. Com uma metodologia similar à que uso na pesquisa, a partir do meu contato com a História Oral, Santos (1983) traz relatos de pessoas negras escolhidas, segundo ela, a partir de critérios de mobilidade social. O que quero trazer aqui, por ora, são as primeiras linhas desse trabalho produzido pela médica e escritora:

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade. Este livro representa meu anseio e tentativa de elaborar um gênero de conhecimento que viabilize a construção de um discurso do negro sobre o negro, no que tange a sua emocionalidade.

Ele é um olhar que se volta em direção à experiência de ser -se negro numa sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigências expectativas brancas. Este olhar se detém, particularmente, sobre a experiência emocional do negro que, vivendo nessa sociedade, responde positivamente ao apelo da ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancos. (1983, p. 25)

A construção do negro parte do branco que, no seu projeto de dominação, constrói a ideia de raça para legitimar sua superioridade. Tal questão será trabalhada também nesta seção, mas que já foi de algum modo trazida no tópico anterior quando falei de epistemicídio e colonialidade. O negro é uma invenção do branco, como afirma Frantz Fanon, e retoma Deivison Faustino, no curso *Fanon e a crítica da razão ocidental*, oferecido pelo Coletivo de Intelectuais Negros e Negras (CDINN); o branco cria uma série de fixações sobre o negro, reduzindo-o às características elencadas pelo branco, que estabelece o negro como o seu Outro; ou seja, antes mesmo de serem criadas as definições de raça no século XIX, com o Racismo

Científico, o branco europeu já estabelecia práticas discursivas e não discursivas racializadoras. E o que Neusa Santos traz de contribuição para este meu trabalho é a complementação do que Frantz Fanon ([1952]2008) defenderá em *Pele Negra, Máscaras brancas*: o sistema colonial pautado nessa estrutura racista promove subjetivações no negro e no branco; o negro, então, passa a se ver a partir desse par de oposição ao branco, colocando-se no lugar da ausência, um lugar que também é uma construção da branquitude. Um bom exemplo disso me parece ser o da própria ideia de sujeito da razão, já problematizada na seção anterior; o sujeito da razão é aquele que existe porque pensa, mas esse modelo de pensamento é pautado no arquétipo europeu a partir do qual, portanto, estabelece-se aqueles que não têm razão. No par opositor, o negro fica nesse lugar da ausência de razão, ele é emoção, ele é corpo, ele é sensação, e a sua complexidade humana é reduzida a fixação de aspectos que seriam animais, afinal, só quem tem a razão, logo existe, é o branco. Não nos esqueçamos de que é essa estrutura de pensamento que sustenta o projeto colonial

Pedra angular do eurocentrismo e cientificismo é a formulação ‘Penso, logo existo’, de Descartes, elaborada em 1637. Duas ideias são fundamentais no Discurso do Método de Descartes: o solipsismo e o dualismo corpo/mente. Não só a certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro é gerada a partir de um monólogo interno, baseado na desconfiança perante as demais pessoas, mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido. Fontes de conhecimento válido. No momento da formulação do Discurso do Método, Descartes inaugura uma tradição de pensamento que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas. Em outras palavras, passa-se a acreditar que o conhecimento produzido dentro dessa tradição tem validade universal. Mesmo que Descartes não tenha definido quem é esse “eu”, não há dúvidas que ele se refere ao homem europeu, mais especificamente aquele encontrado acima dos Montes Pirineus, como argumentaria Hegel no princípio do século XIX. A subjetividade do homem europeu expressa no *ego cogito*, como argumenta Enrique Dussel, não emerge como um ato descolado do contexto histórico-político, mas é o resultado de 150 anos de domínio, exploração, escravidão e desumanização praticada pelo *ego conquiro* contra os diversos povos indígenas e africanos (Dussel, 1994; Grosfoguel, neste livro) (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p.11-12)

No capítulo 4 de *Pele Negra, Máscaras brancas*, Fanon ([1952]2008) traz os estudos de O. Mannoni, *Psychologie de la colonisation*, destacando a sua importância, mas apontando algumas lacunas. Em um dos trechos, o autor diz

Mostraremos que Mannoni, apesar de ter consagrado duzentas e vinte e cinco páginas ao estudo da situação colonial, não conseguiu estabelecer suas verdadeiras coordenadas. (...)
Uma análise mais apressada pareceu descartar a subjetividade desse domínio. O estudo de Mannoni é uma pesquisa sincera, pois ele tenta demonstrar que não se pode excluir da explicação do homem a possibilidade comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições. ([1952]2008, p. 84)

Vale recuperar a história da feitura desse livro pelo psiquiatra Fanon. Ele foi um trabalho de conclusão do curso de Medicina da Universidade de Lyon, na França. O título era “*Ensaio sobre a desalienação do negro*” e fora apresentado em 1951, sendo reprovado. Faustino, que é professor da Universidade Federal de São Paulo, e um importante pesquisador latino-americano das obras de Frantz Fanon, em entrevista ao jornal O Globo¹¹, disse que a recusa se deu por dois motivos: a temática e o formato de ensaio, que fugiria dos padrões estabelecidos pela academia. A explicação faz sentido para época na qual, como aponta Faustino, acreditava-se que o racismo sistêmico era um problema dos Estados Unidos e que tal problema não estaria presente na França, talvez por ser mais perceptível objetivamente nos EUA com suas leis proibitivas e direitos cidadãos explicitamente retirados dos negros.

Acredito sinceramente que uma experiência subjetiva pode ser compartilhada por outra pessoa que não a viva; e não pretendo jamais sair dizendo que o problema negro é meu problema, só meu, para em seguida dedicar-me a seu estudo. Mas me parece que Mannoni não tentou sentir de dentro o desespero do homem de cor diante do branco. Dediquei-me neste estudo a apalpar a miséria do negro. Tátil e afetivamente. Não quis ser objetivo. Aliás, não é bem isso: melhor seria dizer que não me foi possível ser objetivo. (FANON, [1952]2008, p. 86)

Grada Kilomba (2019) fala sobre semelhante situação já no início de sua obra *Memórias da Plantação*. O mito da neutralidade acadêmica, do estudo universal científico, que já sabemos que é uma construção eurocêntrica e que promove epistemicídios, vai abrir espaço para legitimar o estudo científico do branco tendo como objeto de estudo o negro, enquanto para este ficará o lugar da não ciência, caso reivindique ser tratado como sujeito e, portanto, com direito a construir um discurso sobre si mesmo a partir de si mesmo. Ou seja, o que a academia tem feito até aqui, nos seus moldes coloniais, é continuar tratando o negro como seu objeto e silenciá-lo diante de suas próprias questões, ou melhor, a branquitude continua reinventando a ficção da construção de raça em todos os espaços que lhes são dados como direito natural.

Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? Quem está no centro? E quem permanece fora das margens? Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “Outras/os” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco*. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro. Dentro dessas salas fomos feitas/os objetos “de discursos estéticos e culturais predominantemente brancos”

¹¹ É possível ler a matéria toda em <https://oglobo.globo.com/cultura/por-que-pele-negra-mascaras-brancas-dever-ser-lido-por-brancos-negros-24754752>

(Hall, 1992, p. 252), mas raras vezes fomos os sujeitos. Tal posição de objetificação que comumente ocupamos, esse lugar da “Outridade” não indica, como se acredita, uma falta de resistência ou interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade *negra*. Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas”.

De ambos os modos, somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. (KILOMBA, 2019, p.50-51)

E aqui reforço a dificuldade de separar em seções o trabalho, como se fosse possível fragmentar subjetividades formadoras de negritude e branquitude, espaço escolar e acadêmico, resistência etc. Não há como separar, uma vez que são, inclusive, os acontecimentos na escola e na universidade, lugares-chave da minha pesquisa, que podem também evidenciar as subjetividades dos sujeitos a partir de suas práticas. Em um dos capítulos deste trabalho falo sobre as eleições para direção do Instituto de Letras da UERJ, narrando a atuação de graduandos que, mesmo sabendo que seus votos teriam um menor peso, articularam-se para eleger a diretora e a vice-diretora que, para eles, estavam mais alinhadas ao que esses e essas jovens tinham como expectativa para um meio acadêmico. Pessoas que são constantemente violentadas, até simbolicamente, sabem quando olhares para seus corpos significam esse tipo de violência, ainda que, de repente, nem sempre consigam nomear, refletir, compreender. Nesse sentido, o que quero trazer sobre a academia como um espaço de violência, bem como a escola, é o olhar que vi para aqueles e aquelas jovens que têm feito do ILE um espaço plural ao caminhar pelos corredores, uma vez que, como disse uma das entrevistadas, que chamarei de Tarsila, o corpo negro é um corpo-discurso. E complemento que os outros corpos que fogem do padrão patriarcal branco heteronormativo também discursam e, por isso, também recebem os olhares que dizem bastante sobre o que algumas pessoas do Instituto de Letras pensam acerca desses jovens. Não só pensam, falam também, uma vez que basta eles se sentirem confiantes para trazerem as experiências que vivem no espaço acadêmico. Lembro-me de relatos emocionados, em uma das minhas aulas de Produção de Texto e Leitura na Escola, como professora substituta do departamento de Estudos da Linguagem na UERJ. Um aluno relatava sua dificuldade de leitura e como fora ridicularizado em uma aula pelo professor do ILE. Eu me lembro até hoje de que a sala onde estávamos nesse dia tinha a janela voltada para a linha do trem e para o morro da Mangueira; olhei para fora e só pensava que não era possível termos esse tipo de postura numa universidade com as características a serem potencializadas na UERJ; em uma universidade que não poderia se fechar para a realidade no seu entorno. Ao mesmo tempo, pensava em qual seria a minha resposta diante daquele relato, quando eu precisava me convocar

a uma atitude ética, em que eu não estava ali como aluna, um lugar meu de costume na universidade, mas como professora. Seria adequado repudiar a postura de alguém que, naquela circunstância, não era meu professor ou professora, como fora há três anos antes, mas era, como eu, professor? O que eu aprendi naquele espaço e, sobretudo com meus colegas de pesquisa, com Décio, Bruno e Poliana, exigia de mim que postura ética naquele instante? Lembro-me de ter respondido, dentre outras coisas, fazendo uma relação, inclusive, com a paisagem que eu via -a favela, a linha de trem, o trajeto que também fiz na minha vida - que não eram aqueles jovens que não estavam preparados para a vida acadêmica, mas era aquele corpo docente que não estava preparado para receber uma nova realidade na universidade, e que isso dizia muito mais sobre essas pessoas do que sobre os estudantes em relação à capacidade e adequação. Eu só queria reforçar naquele momento o que eu não tinha consciência, em 2003, quando comecei a minha primeira graduação e sou atravessada até hoje por alguns aspectos que vivi lá: o espaço acadêmico é de quem ali está, é direito, e ninguém mais pode ou deve dizer o contrário.

No capítulo dedicado à análise dos enunciados, discuto sobre os enunciados que constroem uma imagem de quem deve estar na universidade. A quinta entrevistada, a qual chamarei de Naiana, relata ter ouvido, tanto em casa quanto na escola, falas como “agora que você termina seus estudos” para fazer referência ao fim do ensino médio. Essas falas foram construindo, para ela, a ideia de que a universidade não era um espaço para jovens como Naiana, moradora da Maré, um complexo de favelas na zona norte do Rio de Janeiro. Minha experiência como professora se concentra na rede privada de educação e em unidades escolares de bairros da classe média da cidade, como Botafogo, Barra da Tijuca, Tijuca e Recreio, com estudantes majoritariamente da raça branca. No colégio onde trabalhei por mais tempo até agora, sete anos, o trabalho é voltado estritamente para as provas de vestibulares, razão pela qual muitas famílias optam por esse colégio/curso. Ouvei, em algumas circunstâncias, quando o assunto era cotas raciais em vestibulares, que as pessoas beneficiárias das cotas estariam “roubando a minha vaga”. Essas falas são muito significativas para entendermos como as pessoas brancas têm suas subjetividades construídas a partir de dispositivos que as fazem crer que os espaços na sociedade já são delas por condição natural. “Roubar a minha vaga” é um enunciado que traz a condição pressuposta de uma vaga na universidade já destinada a essa pessoa, por posse e por direito, e o invasor, o que rouba e, portanto, não teria mérito de estar ali, é a pessoa negra.

Voltando ao percurso de leitura, outros textos que trarei aqui contribuíram para que eu compreendesse que a estrutura racial não forja apenas as identidades do negro, mas, antes de tudo – e esse antes de tudo é destaque meu – as identidades do branco. Como aponta Aparecida

Bento, em seus trabalhos, ficamos anos com parte significativa da intelectualidade brasileira estudando a negritude, sem tocar naquilo que a produz: a branquitude. O caminho de leitura que tenho feito tem sido de extrema relevância para compreender até mesmo esse não lugar racial em que eu acreditava estar, ao qual chamo hoje de trânsito. O desafio aqui é fazer-me compreensível quanto ao lugar que ocupo nessa questão, porque ela me implica e porque não sou fragmentada em partes: a que faz pesquisa, a que é filha de uma família inter-racial, a que tem um companheiro indiscutivelmente branco com uma família totalmente branca, com histórias de seus familiares portugueses que vieram para cá etc. Nesse sentido, o desafio da escrita tem me parecido maior ainda: até onde posso ir costurando aspectos da minha história de vida com todo o cenário que veio se construindo neste meu trabalho? Ler Santos (1983), por exemplo, separando pesquisa e história de vida foi impossível. Foi impossível não pensar, novamente, a configuração familiar de onde vim quando a autora traz relatos de Carmen e de Luísa

“Minha avó, ela diz que quer se casar de novo. ‘Casar com -um francês pra clarear a família’. Quando a gente (as netas) está namorando, ela pergunta se é preto ou branco, diz que tem que clarear a família. O clarear não é só a questão da pele, porque o negro é símbolo da miséria, de fome. De repente, clarear é também a ascensão econômica e social. Se for um cara negro que tenha condição econômica e social boa, tudo bem. Tem um lance de cor, mas no sentido de que a cor (preta), lembra miséria. O preto (para ser aceito como possível integrante da família) tem que ter curso superior. Se for um branco, não precisa. Principalmente em relação a nós – filhos do único filho dela que ascendeu —tem muita expectativa. Nós somos os filhos do PROFESSOR... (Carmem)

“Minha avó era bem negra: nariz grosso, beiços grossos, voz grossa. Não gostava de negro. Ela dizia: ‘se você vir confusão, saiba que é o negro que está fazendo; se você vir um negro correr, é ladrão. Você tem que casar com um branco pra limpar o útero’ (Luísa) (SANTOS, 1983, p.44)

Não me lembro de ter havido qualquer problematização sobre a questão racial na minha família, no entanto me lembro de comentários sobre dar uma clareada na família, sobre o cabelo cacheado ou crespo ter um pé na cozinha e sobre a necessidade de alisar o cabelo para não ficar com cara de pobre. Nesse sentido, há mulheres da família com cabelos alisados com uso de muita química. Duas ocasiões me são marcantes: duas tias, em diferentes momentos, tiveram seus cabelos queimados, bem como praticamente o couro cabeludo, por uso de produto químico, vindo ambas a perderem parte significativa do cabelo. Nilma Lino Gomes (2003), em seu artigo *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, traz relatos de pessoas negras com suas experiências de racismo na escola. Destaco um dos relatos aqui para pensarmos como o espaço escolar se constitui um espaço de violências para

esses corpos que discursam, como diz a entrevistada Tarsila, uma vez que o corpo negro é o que é visto como o corpo-raça, como o desviante, como o não neutro.

N.: Teve uma época, isso foi na quarta série, eu estudei... quando eu fiz 12 anos, eu estudei no Bernardo Monteiro. Eu era a única negra lá da sala. No Bernardo Monteiro, na parte da manhã, na época, era classe média alta. Mas, na realidade, eu não me lembro se eu era a única negra da sala, eu sei que meu cabelo era batidinho e os meninos me chamavam de Paulo Isidoro. Ah! Eu odiava! Ele era um jogador de futebol, nossa, era tanta coisa! Tinha uma turminha de rapazes, então, a gente estava começando a se interessar por rapazes. Mas assim, eu jamais ia me interessar por alguém, porque eu jamais ia imaginar que alguém ia se interessar por mim. E tinha as meninas da sala que jogavam piadinhas, entendeu? Tanto que eu tive que sair do colégio porque meu rendimento era péssimo. Eu não conversava com ninguém... eu odiava responder presente durante a chamada, ir à lousa... nem pensar! Me chamavam de Paulo Isidoro, que eu era isso, era aquilo, entendeu? As meninas tudo burguesinhas, de cabelão, a maioria, loira e tal. Eu não tinha amiga nenhuma, porque jamais elas chegavam perto de mim. Eu tinha uma só, que era assim, bem negona, fortuna. Ela era a minha colega, eu tinha só ela, porque nós duas ficávamos assim: as excluídas da sala. (N. cabeleireira étnica, 26 anos) (GOMES, 2003, p. 176)

Diante de um outro relato, no qual duas entrevistadas falam sobre as possibilidades hoje de escolha para o cabelo crespo, Gomes (2003) questiona se houve uma mudança na postura da sociedade em relação ao preconceito ou se a mudança se deve à invenção de novas técnicas e produtos usados atualmente. Não me lembro mais a idade, mas me lembro de ter ouvido um familiar muito próximo comparar o cabelo de mulheres da zona sul com o cabelo das mulheres do subúrbio. Ele dizia que na zona sul, com a boca cheia daquele jeito que vai falar algo muito superior, mais rico, mais bonito, “as mulheres não vão a uma festa de cabelo molhado”. Isso porque onde eu morava saímos com frequência de cabelos molhados e eu, criança, pensava: mas como vamos pentear nossos cabelos sem molhá-los? É preciso lembrar também, completando a fala da Nilma Lino Gomes, que os produtos para cabelos cacheados e crespos eram inexistentes praticamente, usávamos todos os cremes de cabelo cujas propagandas eram feitas com atrizes de cabelos lisos e alourados. Não tínhamos o chamado Day After, por exemplo, que possibilita sair com cabelo cacheado sem precisar molhá-lo. O mercado entendeu recentemente que havia um público consumidor a partir do qual ele poderia prosperar vendendo cremes de cabelo cacheados e crespos, o mercado de cosméticos de repente percebeu que pessoas não brancas e negras existiam!

Lembro também alguns momentos em que minha mãe comentou atitudes da minha avó paterna, sugerindo que poderiam ser tensões em função da cor da minha mãe. Essa mesma avó chamava minha irmã mais velha de *índia*; minha irmã, a que nasceu com a cor mais próxima à da minha mãe, tinha o cabelo mais liso, razão pela qual se justificaria para muitos o apelido dado pela avó paterna. Conforme fomos crescendo, o cabelo das três foi se modificando e

ficando mais próximo ao cabelo da família materna, o que levou as minhas irmãs à repetição do ritual de alisamento. E não me coloco aqui como alguém que tenha resistido politicamente ao ato, uma vez que, além de sequer essas questões serem discutidas na família, eu tenho o cabelo bem mais dentro dos padrões impostos pela branquitude, o que me deixa numa posição de maior privilégio quanto aos impactos psicológicos para muitas adolescentes, sobretudo, em relação à forma de lidar com seus cabelos.

Uma vez tive um namorado (*branco*) – na época eu usava tranças – um dia eu as desfiz e penteei meus cabelos, cabelos muito lindos, black natural (*tocando seu cabelo*). E quando ele me viu, ele começou a me insultar, dizendo: “Por que você fez isso, você ficar feia?.. Olha pra você, olha pro seu cabelo, você tá parecendo uma ovelha!” Isso foi muito duro pra mim... Ele não podia me aceitar... ele não podia me aceitar com meu cabelo natural. Até hoje é assim: muitas mulheres negras estão preocupadas com seus cabelos... elas alisam seus cabelos... Uma vez, uma mulher me disse: “Bem, eu adoraria que meu cabelo caísse mas ele fica pra cima, assim como o da Alicia!” Era óbvio que ela estava falando que nossos cabelos não são bons. Isso é o que dizem para ela todos os dias. Até mesmo top models negras como a Naomi Campbell têm de alisar o cabelo, você nunca vê como é o cabelo natural dela. Isso não é uma loucura? Nunca vimos o cabelo africano dela! É difícil... porque quando você está com seu cabelo natural as pessoas te xingam. Me xingaram na rua muitas vezes, tipo: “Você sabe o que é um pente?! Ah, bem-vinda à selva! (*cantando*). Por que você não cuida do seu cabelo ?” Eu me pergunto o que é que incomoda tanto nossos cabelos... (KILOMBA, 2019, p.125-126)

Kilomba, que também traz entrevistas em seu livro, destaca que os relatos acima, de Alicia, “reencenam uma associação colonial” (p.126). Pergunto-me agora, inclusive, como vim parar numa discussão sobre cabelo e se consigo me justificar a quem vai ler este trabalho o ponto ao qual cheguei. Acho que é compreensível a costura, uma vez que estou trazendo a questão do corpo negro e sua construção pela branquitude, o que inclui, obviamente, o cabelo. Entendendo que, no Brasil, o racismo se dá por aspectos fenotípicos principalmente, dentre as características que identificam alguém como negro é seu cabelo e não à toa é isto que retirava a minha irmã da categoria de negra, na visão da minha avó paterna, produzindo um sentido, com o apelido dado, de amenização da situação, porque certamente era mais difícil aceitar a ideia de uma neta negra do que uma neta “índia”. Volto à ideia de corpo-discurso, trazida por minha entrevistada Tarsila, relacionando-a ao que diz Stuart Hall, em seu texto *Raça, o significado flutuante*, traduzido para a Z Cultural (Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea) que, por incapacidade minha de escolher apenas um trecho da seção intitulada *Ver é crer*, trago-a na íntegra com seus três parágrafos

No entanto, esse não é, a meu ver, o único motivo pelo qual o raciocínio biológico, enquanto funciona como se fosse largamente falso, ainda permanece na conversa quando falamos de raça. Esse não é o único motivo. O ponto de partida de Du Bois era precisamente as diferenças mais grosseiras de cor, cabelo e osso.

Apesar do fato de que permanecem anômalos às populações, transcendem a definição científica, são os que, afinal, provêm o fundamento das linguagens que usamos no cotidiano para falar sobre raça: os fatos físicos grosseiros, que teimam em existir, de cor, cabelo e osso. Ora, a questão central sobre essas diferenças físicas grosseiras é que elas não estão baseadas na diferenciação genética, mas são claramente visíveis a olho nu. São absolutamente, evidentemente, indisputavelmente presentes. São a diferença visível. São, para o olho não científico, o que faz com que raça seja um assunto que continuamos discutindo. São os fatos brutos, físicos e biológicos que aparecem no campo de visão humano, onde ver é crer.

Frantz Fanon foi arrebatado por essa inscrição da diferença racial na superfície do corpo negro: o que ele chamou de evidência escura e inquestionável de sua própria negritude. Em *Pele negra, máscaras brancas* (2008[1952]) ele disse: “Sou um escravo não da ideia que outros têm de mim, mas de minha própria aparência, sou fixado por ela.” Pois o que pode transfixar as pessoas mais do que aquilo que é poderoso, evidente e concretamente presente? Uma diferença racial que se inscreve indelevelmente na escritura de um corpo? Mesmo assim, quero argumentar que acontece aí um jogo de significantes. (1995, p.4)

Não entrarei aqui, não por ora, nesta discussão levantada por Hall acerca da raça, na qual ele vai trazer a reflexão sobre raça como significante, para nos levar a compreensão da linguagem como centro na construção dos discursos racistas, acho que posso dizer assim acerca desse seu texto. O ponto que pretendia destacar é, como o título da seção já menciona, aquilo que se vê. É a cor, são os lábios, o nariz, o cabelo, signos que fazem parte das práticas discursivas acerca da construção do que é o negro, mas essa construção parte do branco, que o constrói e se constrói pela oposição, ou seja, o branco constrói o negro por aquilo que ele não é, colocando o negro no lugar da ausência, como já mencionei; é uma diferença reforçada pela ausência, essa que também culmina no apagamento total do negro, sob diferentes modos de promover seu genocídio, como nos apresenta Abdias Nascimento e a partir do qual, mais adiante, farei minhas reflexões. Neusa Santos (1983) dirá

Incrustado em nossa formação social, matriz constitutiva do superego de pais e filhos, o mito negro, na plenitude de sua contingência, se impõe como desafio a todo negro que recusa o destino da submissão. Interpelado num tom e numa linguagem que o dilacera inteiro, o negro se vê diante do desafio múltiplo de conhecê-lo e eliminá-lo. (...). Obviamente, cabe a negros e não negros a consecução desse intento, mesmo porque o mito negro é feito de imagos fantasmáticos compartilhados por ambos. (1983, p.34)

Santos (1983) traz, então, o relato de Pedro, filho de um casal inter-racial, no qual ele conta que sua mãe o sacudia dizendo que ele é negro, afirmando que o filho não tinha a mesma origem que a dela. Santos continua

A marca da diferença começava em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, vivia cedo a experiência que fixava: “o negro é diferente”. Diferente, inferior e subalterno ao branco. Porque aqui, a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá.

Assim é que para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade lhe é um direito negado, não lhe cabe simplesmente ser

- há que estar alerta Não tanto para agir, mas sobretudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente. (1983, p.34-35)

A esse relato, Neusa Santos acrescenta outro, o de Sônia, que fala sobre o cansaço de se impor, de não poder entrar naturalmente em um restaurante. A psiquiatra acrescenta sua leitura, falando que se impor é evitar ser discriminado, “fazer-se perceber como detentor de valores de pessoa, digno de respeito, portanto” (1983, p.35).

No negro, a marca da diferença, ferro em brasa que o separa do branco, é vivida não só a nível do seu comportamento externo: ele reedita essa desigualdade, introjetada no seu universo psíquico, quando, ao conviver com outro negro, seu semelhante, reproduz o ritual de separação, numa cisão caricata que leva Frantz Fanon a dizer: “El negro tiene dos dimensiones. Una com su congener outra com el blanco. Uno mismo negro se comporta de modo diferente com un blanco y com outro negro”. (p.35)¹²

Esse trecho, como outros do livro, remetem-me ao que ouço da minha mãe até hoje: “viu? Consegui criar bem minhas três filhas, ao contrário do que diziam para mim”. Sempre ficava me questionando a razão pela qual minha mãe precisava – e ainda precisa – reafirmar que ela soube criar as filhas, ao contrário do que pensavam dela. O que pensavam dela? Era a minha questão! Uma jovem que gostava de cantar, de carnaval, como ela dizia, era isso? Uma moça pobre casada com um homem pobre? Ou uma moça negra casada com um homem branco, embora os dois em condições socioeconômicas similares? E esse “educar bem minhas filhas” é uma fala que não está dissociada de uma série de práticas da nossa educação. Falar baixo, andar sem fazer barulho, subir as escadas sem incomodar os vizinhos, rituais que pareciam fazer-nos desaparecer em meio a outras pessoas; nada, absolutamente nada que pudesse chamar a atenção de outras pessoas de modo a gerar qualquer julgamento negativo sobre nossa criação. Minha mãe e seus irmãos casaram-se ou tiveram filhos com pessoas brancas, por exemplo, formaram famílias inter-raciais. Como crescemos próximos, durante um bom tempo morando até no mesmo prédio, vejo que tivemos uma educação similar, ou seja, meus tios trazem a mesma ideia de educação. Não raras vezes escutei minha mãe falar que aprendera isso tudo de minha vó, uma mulher negra maranhense, com até o terceiro ano do chamado primário, que veio para o Rio de Janeiro com os irmãos em busca de oportunidade de trabalho e exerceu o ofício de costureira em bairros pobres de Caxias, baixada fluminense. Nessa conjuntura toda, ainda assim, sempre foi distante de nós as discussões sobre essas situações para o meu emocional e o das pessoas da minha família com as quais eu cresci. É como um assunto interdito. E nessa interdição também se encontram a questão capilar, o uso da química nos

¹² O trecho de Fanon encontra-se, como Santos mesmo apresenta no rodapé de seu livro, em !Escucha blanco!, Barcelona, Nova Terra, 1970, p.197.

cabelos, a perda de cabelo, as falas que se referiam de forma pejorativa ao cabelo crespo e cacheado, a necessidade de estar arrumada, sendo isso associado ao cabelo alisado.

Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos (Banks, 2000; Byrd e Tharps, 2001; Mercer, 1994). Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. (KILOMBA, 2019, p. 126-127)

O cabelo alisado é um dos reflexos dos processos de subjetivação de embranquecimento do negro. Foram e são ainda muitos dispositivos de apagamento da negritude na nossa história, por exemplo, incluindo dispositivos estatais para isso. Aqui vou caminhar com Abdias Nascimento, a partir de uma escolha de começar trazendo os efeitos do racismo para chegar as subjetividades que constroem o causador dele: a branquitude. Nascimento, em *Genocídio do povo negro brasileiro- processo de um Racismo Mascarado*, traz em um dos seus capítulos a discussão sobre o genocídio a partir do embranquecimento cultural. Uma das narrativas que serviu como dispositivo de embranquecimento e máscara para o projeto genocida de apagamento do povo preto é o mito da democracia racial.

Devemos compreender “democracia racial” como significando metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tomarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, [1978]2016, p.111)

Alisar o cabelo, casar-se com pessoas brancas, buscar ser como os ditos modos da chamada civilização que está atrelado ao europeu, tornar-se branco porque certamente, diante de tantos sequestros de subjetividade, tornar-se negro é um processo tão complexo que é melhor não tocar no assunto. É o assunto interdito, como disse mais acima, um assunto proibido sem se dizer que o é. Quando vem algum resquício dele, “isso foi coisa que inventaram ou o racismo

está na cabeça do próprio negro”, como já ouvi em uma das tentativas de conversa na família. É um lugar de dor, certamente, que eu tampouco toco porque não sou lida como negra, não sou negra. Buscar aqui e ali traços da história com algumas perguntas, tentar costurar narrativas como ouvir e ficar dias pensando nisto: “sua bisavó era filha de uma escrava com o dono da fazenda, que era espanhol”. Uma impressão minha, na memória, de que essa fala sempre veio acompanhada de um tom de orgulho, um tataravô espanhol, que deu o sobrenome da família da minha avó materna, vinda lá do Maranhão. “O tataravô espanhol e a tataravó?”, não se sabe! Minha mãe dia desses recontava a história com mais informações, até porque fui fazendo perguntas. “Minha bisavó foi criada na fazenda, o pai a pegou para criar”, contava minha mãe; “então, ele retirou a sua avó da mãe dela, sua bisavó, né, mãe?”. Silêncio. “Ela era criada na Casa Grande”, completou minha mãe, ao que segui de uma pergunta: “sua bisavó foi estuprada por seu bisavô?”. Silêncio; e não culpo a minha mãe, pois essas histórias são reproduzidas dessa forma, de uma forma que leva a família a acreditar na benevolência do homem branco, dono de fazenda. São muitas histórias similares à minha no país; eu, como fruto também de uma relação inter-racial, costumo comparar com a história dos meus bisavôs paternos que vieram da Alemanha. Sabemos exatamente a cidade de onde vieram, a razão pela qual vieram e onde, inclusive, trabalharam aqui no Rio de Janeiro.

Com Abdias Nascimento, pude organizar melhor a minha própria história, compreendendo que os mecanismos de apagamento são maiores e mais profundos do que eu imaginava. A história das nossas famílias existe antes da diáspora, ela não começa no Brasil, ela não começa na escravidão. Mas, onde está? Foi e é até hoje um projeto ainda em curso de apagamentos sistemáticos dos povos afrodiáspóricos que tocam a vida de muitos de nós de diversos modos, que tocam de forma violenta a vida de muitos. A execução de Marielle que fará daqui a poucos dias três anos; o desaparecimento até hoje, dia 07 de março, de Lucas Mateus, de 8 anos, Alexandre da Silva, de 10 anos, e Fernando Henrique, de 11 anos, três crianças pretas de Belford Roxo, desaparecidas dia 27 de dezembro de 2020, episódio acompanhado de uma série de negligências dos agentes públicos responsáveis pelo registro de desaparecimento dos meninos e o aumento de 11% do assassinato de jovens negros, com quase três vezes mais chances de serem mortos do que jovens brancos, são acontecimentos intrinsecamente associados a esse projeto colonial ainda latente nos nossos dias. E eu poderia aqui levantar mais uma série assustadora de números que corroboram o genocídio do povo preto destrinchado por Abdias Nascimento, chorado por mães pretas que perdem seus filhos para as

inúmeras formas de violência sustentada pelo Estado¹³ até chegar aos mecanismos escolares e acadêmicos que contribuem com essas práticas discursivas e não discursivas.

Anteriormente, já tivemos ocasião de mencionar o ato de 1899, do ministro das Finanças Rui Barbosa, ordenando a incineração de todos os documentos – inclusive registros estatísticos, demográficos, financeiros, e assim por diante – pertinentes à escravidão, ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados. Assim, supunha-se apagar a “mancha negra” da história do Brasil. Como consequência lógica desse fato, não possuímos hoje os elementos indispensáveis à compreensão e análise da experiência africana e de seus descendentes no país. Similarmente negativa se revela a recente decisão de eliminar dos censos toda informação referente à origem racial e à cor epidérmica dos recenseados, dando margem às manipulações e interpretações das estatísticas segundo os interesses das classes dirigentes. Por via desses expedientes se reitera a erradicação da “mancha negra”, agora com uso dos poderes da “magia branca” ou da “justiça branca” (NASCIMENTO, [1978]2016, p.93)

Nascimento, então, destaca que o apagamento dessas informações é um controle cultural e ideológico que retira dos negros as possibilidades de busca de dignidade, identidade e justiça. O mito da democracia racial é estruturado nesses mecanismos de poder nas mãos dos brancos que em diversos setores da sociedade, por meio de diversos intelectuais, inclusive, difundirão narrativas que corroboram o discurso do “somos todos brasileiros”. Ou seja, toda uma engrenagem política em diversos espaços que atuam para corroborar o discurso da não divisão racial, do paraíso das três raças e continuar difundindo, no imaginário social da população, a construção do negro violento, agressivo, aquele que não pode permanecer aqui no Brasil, pois estaria quebrando tal harmonia que compõe nossa sociedade tão acolhedora e alegre.

Em verdade, em verdade, porém, a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa. E até mesmo se menciona que nessas ocasiões os negros estão tratando de impor ao país uma suposta superioridade racial negra... Qualquer esforço por parte do afro-brasileiro esbarra nesse obstáculo. A ele não se permite esclarecer-se e compreender a própria situação no contexto do país; isso significa, para as forças no poder, ameaça à segurança nacional, tentativa de desintegração da sociedade brasileira e da unidade nacional. Como o cientista “Qualquer reação do negro à situação brasileira enfrentaria dois inconvenientes: uma opinião oficial que consideraria ‘atividades raciais’ como subversivas, e a atitude geral da sociedade que as consideraria divisionistas”. (NASCIMENTO, [1978]2016, p. 94)

¹³ Minha releitura desta tese acontece dois dias depois da maior chacina da história da cidade do Rio de Janeiro. Na manhã do dia 06 de maio de 2021, a polícia civil fez uma operação com o objetivo, segundo ela, de cumprir 21 mandados de prisão de pessoas que estariam aliciando menores para o tráfico no Jacarezinho, favela na zona norte do Rio de Janeiro. São, até agora, 28 mortos oficialmente, há pessoas desaparecidas, dentre os mortos, um policial civil, os demais ditos como suspeitos ou bandidos, como afirmou o vice-presidente Mourão. Dos 21 mandados, três foram presos, três mortos, até agora o que se sabe é que 13, pelo menos, não eram investigados na operação. Majoritariamente jovens, entre 18 e 30 anos, negros, e aqui precisei parar para tentar respirar e continuar a escrever. Homens executados, com relatos de que eles se rendiam quando a polícia chegava. Um rapaz negro foi executado e colocado em uma cadeira, num beco, com o dedo na boca. O deboche, o tratamento dado sem dignidade nem após a execução. Do Estado, constantemente, a mensagem que recebemos é sobre quais corpos ele valida como dignos. É um terror, uma barbárie promovida pelo dito Estado civilizado e, como diz Césaire([1955] 2020), em Discurso sobre o colonialismo, precisamos entender como a colonização funciona para descivilizar o colonizador.

Em novembro de 2020, no Rio Grande do Sul, João Alberto Freitas, de 40 anos, foi espancado até a morte por seguranças da enorme rede de hipermercados Carrefour, fundada na França. Assim como tentaram especular¹⁴ qualquer ligação de Marielle com o tráfico para justificarem sua execução, procuraram justificativas para o assassinato de mais um homem negro no Brasil. A repercussão do caso foi grande até e, na ocasião, perguntaram ao vice-presidente, Hamilton Mourão, o que ele achava. Sua resposta foi publicada no site do G1:¹⁵

"Lamentável, né? Lamentável isso aí. Isso é lamentável. Em princípio, é segurança totalmente despreparada para a atividade que ele tem que fazer [...] Para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui", afirmou Mourão.

Respondeu também, diante da insistência de um repórter, que ele, Mourão, falava com tranquilidade que não existe racismo no Brasil:

"Eu digo para vocês o seguinte, porque eu morei nos EUA: racismo tem lá. Eu morei dois anos nos EUA, e na escola em que eu morei lá, o 'pessoal de cor' andava separado. Eu nunca tinha visto isso aqui no Brasil. Saí do Brasil, fui morar lá, era adolescente e fiquei impressionado com isso aí. Isso no final da década 60", disse.

Essa fala de Mourão está bem relacionada ao relato de uma ex-aluna minha. Eu dei aula para essa menina por dois anos no colégio privado em que trabalhei, no qual contamos nos dedos, e de uma mão certamente, quantos estudantes negros, bem como professores negros, existem lá. Ela sempre fez pontuações precisas em aula, destacando sua evidente leitura racial acerca da sua condição no Brasil; filha de uma mãe negra, médica, e um pai branco, professor universitário, a menina viveu a experiência de morar nos EUA. Em 2020, já no isolamento social, ela me procurou para ter comigo aulas particulares a fim de tentar novamente o vestibular para UERJ, carreira de Direito, curso que já estava cursando na PUC-RJ. As aulas particulares possibilitam evidentemente uma interação muito maior, o que nos levou a conversas sobre famílias inter-raciais, pontos que tínhamos em comum, e sobre seus relatos de situações racistas

¹⁴ O Superior Tribunal de Justiça, no dia 03 de março de 2021, absolveu a desembargadora do Tribunal de Justiça, Marília de Castro Neves, do crime de calúnia por ter publicado ofensas falsas contra a vereadora Marielle um dia após a sua execução, associando a vereadora a traficantes. No Brasil, executa-se o corpo, a honra e a memória das pessoas pretas! Para o STJ, bastaram os pedidos de desculpas da desembargadora, evidenciando o chamado pacto narcísico da branquitude, sobre o qual falarei mais adiante.

¹⁵ A matéria pode ser vista na íntegra <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>

as quais viveu¹⁶. Em uma de suas histórias, a aluna comentou que achava mais fácil compreender situações racistas nos EUA, uma vez que lá os espaços eram divididos de forma racial e ela, como de uma família inter-racial, acabava indo a diferentes lugares e percebia facilmente os olhares quando entrava em um restaurante de um bairro branco. No Brasil, no entanto, segundo ela, os olhares são sempre difíceis de serem decifrados, bem como as situações, “será que é racismo mesmo?” - pergunta que disse se fazer em diversos momentos da sua vida aqui no país. Em uma dessas situações, estavam a jovem e sua irmã em um cinema da zona sul do Rio de Janeiro, e uma senhora, sentada na cadeira atrás dela, pediu que prendesse o seu cabelo, pois estaria tapando a visão da idosa. A aluna, então, disse-me que tinha certeza de seu cabelo não atrapalhar a senhora, até porque, como sabemos, as salas de cinema são projetadas de um modo tal que as cadeiras ficam em degraus diferentes e a pessoa de trás está sempre maior que a da frente. Só que o efeito desse pedido foi, segundo a jovem, de retração, pois ela não conseguiu mais prestar atenção ao filme, prendeu o cabelo e ficou como se quisesse sumir dali. Quando o filme acabou, sua irmã foi falar com a senhora, questionando-a sobre a postura racista da idosa, e, como de costume, foi justificada com falas que fazem a vítima achar que compreendeu errado a situação toda.

Outra relato de que me lembro é o de um aluno¹⁷ meu, também particular, que estou acompanhando há dois meses apenas. Seu relato me fez tirar da estante um livro que eu havia comprado há um tempo, sem pretensões de pesquisa, mas como leitura que me parecia necessária: *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus identidade negra*, de Kabengele Munanga. Primeiro vou trazer a história e depois vou para Munanga ([2004] 2019).

Como já mencionei, dou aula de redação e tenho feito um trabalho majoritariamente voltado para o vestibular nos últimos dois anos. Em um dos encontros com esse aluno - e estão todos sendo online – falávamos sobre questões do país para pensar o Enem e chegamos ao tema racismo. Perguntei a ele como ele se via racialmente, e sua resposta foi que hoje em dia ele se vê como negro. Também fruto de uma família inter-racial, como me explicou, com pai negro retinto e mãe branca, o jovem explica que demorou a se perceber como negro pois sempre estudou em escolas particulares; embora não se enxergasse como os colegas, não tinha refletido muito sobre o assunto, que igualmente não é discutido em sua casa. Aqui temos esse discurso

¹⁶ Eu pedi autorização a ela para trazer os relatos aqui, explicando-lhe que tinha fins acadêmicos e falando sobre a pesquisa que estou realizando no doutorado.

¹⁷ Este aluno também me autorizou trazer seu relato.

interditado em muitas famílias, já trazido neste trabalho¹⁸. No entanto, gostaria de trazer a reflexão de Antonio Alfredo Guimarães, no texto *Raça, cor, cor da pele e etnia*, sugerido por Fábio Sampaio em minha qualificação. O autor discute o conceito de raça e o uso do termo em censos do IBGE; ainda que o termo *raça*, com seu conceito e teorias que estiveram em voga no século XIX, tenha caído em descrédito, a ideia de *raça* não desapareceu, inclusive o projeto de homogeneização da identidade nacional, também sendo discutido nesta seção, deu-se com o mito da democracia racial. Guimarães (2011), então, dirá que esse termo não desapareceu do cotidiano, da linguagem, e que o termo *cor*, embora venha como uma tentativa de substituir *raça*

deixa à mostra todos os elementos das teorias racistas – cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco). Terceiro, o termo etnia, cunhado para dar conta da diversidade cultural humana, passou também a ser usado no cotidiano das sociologias vulgares como marcador de diferenças quase-irredutíveis, ou seja, como sinônimo de raça. Suprimia-se o termo raça sem que o processo social de marcação de diferenças e fronteiras entre grupos humanos perdesse o seu caráter reducionista e naturalizador. (2011, p.266)

O ponto ao qual quero chegar e que Guimarães (2011) discute neste seu artigo é o caminho feito por movimentos sociais de jovens pretos, pardos e mestiços, como ele aponta, de profissionais liberais e estudantes para retomar o termo raça, que engloba outras características além da cor da pele e traz as possibilidades de discussão sobre as diferentes formas de racismo no Brasil.

Os movimentos sociais a que me refiro têm trajetória longa na história brasileira, desde as sociedades e jornais de *homens de cor*, no começo do século XX, passando pelo Movimento Negro Unificado, dos anos 1970, até as ONGS negras dos nossos dias. (2011, p.266)

Nesse percurso feito por movimentos negros, é possível dizer que um dos frutos foi o reconhecimento da população negra sobre sua negritude, o que passa a ser visto nos censos do IBGE em números estatísticos

De fato, a partir do censo de 2000 a população branca começa a declinar mais que o esperado pelas tendências demográficas, enquanto a parda, a preta e a amarela voltam a crescer. Essas mudanças sugerem, nitidamente, que está em curso um processo de reclassificação racial, posto que as tendências demográficas (fecundidade, mortalidade e migrações) não a explicam. (GUIMARÃES, 2011, p.268-269)

¹⁸ Posteriormente à escrita desta parte do trabalho, comecei a ler o livro *Famílias inter-raciais, tensões entre cor e amor*, de Li Vainer Schucman ([2018] 2021). Parei a leitura por conta da necessidade de revisar o que já tenho escrito até aqui, como sugerido pela orientadora, e pela necessidade também de compreender o ponto em que a leitura cartográfica, a análise, a pesquisa em si, precisa também ser parada. Tarefa que continuo considerando difícil para o caminho cartográfico. No entanto, cito o livro como uma referência importante para pensarmos algumas realidades presentes fortemente nas famílias inter-raciais, não só na minha ou na do meu aluno, mas em tantas outras cujos relatos compõem o livro de Schucman.

Um passo importante para o mapeamento da população, para pensar políticas públicas, para nos conhecermos melhor com certeza. E o que isso tem a ver com o relato do jovem que se reconhece como negro recentemente? Tem a ver com a possibilidade que chegou até ele de compreender que há nuances diferentes de cor da pele também de pessoas negras e de compreender situações da sua trajetória de vida nas quais ele, como disse, embora ainda não se definisse como branco, sabia que não era como os outros colegas. Contudo, uma situação especificamente pareceu ser um divisor de águas para esse autorreconhecimento. Ele foi com os pais a uma loja bastante conhecida de materiais de construção e outros utensílios de casa em um shopping da Barra da Tijuca. O jovem relatou que vestia uma bermuda com uma camiseta e estava de chinelo, forma como usualmente saía – assim como tantos outros jovens da idade dele, vale destacar, vão assim a essas lojas ou ao shopping. Afastado dos pais em um momento, os seguranças da loja pegaram-no e o levaram ao estacionamento do shopping e, alegando que o menino tinha roubado algo da loja, revistavam-no e continuavam com a abordagem violenta, algo que até então ele nunca tinha vivido. Os seus pais apareceram e gritavam para largarem o menino, afirmando que eram seus responsáveis. Ele me disse que nunca tinha visto seu pai daquele jeito, um homem extremamente tranquilo estava transtornado, mas o que mais chamou a atenção do meu aluno foi o segurança tentando se justificar, dizendo que sabia o que o pai estava sentindo, pois ele também tinha um filho, ao que o pai respondeu que e o segurança não sabia e nunca saberia o que ele estava sentindo naquele momento. Para o jovem, foi nessa situação em que ele se deu conta de que é um adolescente negro e percebeu que seu pai, negro, o qual nunca tinha falado sobre racismo, sabia bem o que é uma discriminação racial. Dias depois de ele ter me contado esse episódio, o mesmo menino desmarcou uma aula comigo e, na semana seguinte, explicou que estava muito triste no dia em que teríamos nossa aula porque ele tinha passado por uma abordagem policial claramente racista ao voltar da escola de ônibus, já que o policial foi até o final do veículo, revistando apenas a mochila do estudante e, ainda, quando acabou a revista, disse que ele não representaria risco à sociedade porque estava com o short que estava. Ou seja, a abordagem, além de racista, foi finalizada com uma afirmação homofóbica, nas falas do próprio aluno. Tenho me questionando, na verdade, há um tempo, se estou me fazendo compreender com essa narrativa que decidi traçar. Está compreensível a relação que existe entre subjetividades, abordada na seção anterior, e o que a forma como tenho construído esta seção? É possível identificar que estou falando sobre dispositivos de produção de subjetividade que subjetivam historicamente todos nós neste país? Tenho conseguido apresentar aqui discursos que se materializam em falas nos noticiários, em leis, em teorias, em

desaparecimentos, em mortes e nos cotidianos das pessoas? E que todas essas práticas discursivas presentes nesses discursos se fazem presentes também nos campos escolares e nas universidades, razão pela qual cheguei a este ponto da pesquisa, quando nem era o objetivo inicial dela.

Kabengele Munanga, em *Rediscutindo a mestiçagem*, apresenta, em seu primeiro capítulo, o conceito e a história da mestiçagem. Nessa parte, o autor faz um panorama trazendo não apenas momentos históricos em que houve mistura de raças, mas, sobretudo, as epistemologias internacionais que sustentaram a ideia de que os mestiços seriam inferiores. É no século XIX que temos o desenvolvimento das ideias do racismo científico, entretanto, muito antes disso, a noção de superioridade e inferioridade das raças já aparecia nas práticas coloniais inclusive, com a justificativa de que os selvagens, por exemplo, daqui do Brasil precisavam ser civilizados. A questão do mestiço, como destaca Munanga ([2004]2019) é muito mais relacionada ao fenótipo do que a um estudo biológico e que, portanto, um antropólogo estudioso do assunto acaba partindo de afirmações ligadas a interpretações sociológicas, não a fatos biológicos. Essas interpretações sociológicas podem ser relacionadas ao que Hall fala sobre a inscrição racial no corpo como um jogo de significantes, conforme apresentei há algumas páginas, retomando a fala da entrevistada Tarsila sobre o corpo negro ser um corpo-discurso.

Munanga ([2004]2019) parte dos raciologistas, que se interessam pela mestiçagem entre as “grandes raças” e acreditam em tipos puros que foram apagados pela mestiçagem,

Embora não concordemos com essa abordagem raciologista, sobre ela que se dará o maior enfoque do nosso trabalho, por causa dos pressupostos ideológicos por ela introduzidos e que até hoje dominam os estudos sobre a mestiçagem. O que significaria ser “branco”, “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas pela história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. ([2004] 2019, p.24)

No pensamento de muitos intelectuais, a mestiçagem, sobretudo na América, deveria acontecer como parte de um projeto que fosse capaz de tornar os selvagens em civilizados ou uma forma de, depois de alguns séculos, existirem aqui apenas pessoas brancas, a raça superior.

Falando do novo mundo, Diderot disse que, em vez de ter apenas a fome do ouro, seria necessário levar a cada uma dessas regiões longínquas algumas centenas de jovens, homens e mulheres sãos, vigorosos, laboriosos e sábios. Os homens casariam com as mulheres e as mulheres com os homens da região. A consanguinidade, o laço mais forte, faria logo dos estrangeiros e dos naturais do país uma só e única família.

Nessa relação íntima, o habitante “selvagem” não tardaria apreender as artes e os conhecimentos ocidentais. (MUNANGA, [2004]2019, p.30)

Já para Buffon, como traz Munanga ([2004]2019), temos o seguinte:

Em 1753 Buffon já definia a noção biológica da espécie como possibilidade de engendrar híbridos fecundos. Todas as variedades humanas, por mais diferentes que sejam, constituem uma espécie única. Se o negro e o branco não produzissem juntos, se seu produto permanecesse infecundo, se o mulato fosse uma verdadeira mula, haveria, então, duas espécies diferentes; mas essa hipótese foi desmentida pelos fatos, assegurava ele. As raças humanas são, então, “degenerações” e “alterações” provocadas por causas ligadas ao meio e ao clima, a partir raça branca que constitui o protótipo da espécie. Em 1766, Buffon acrescenta que a mestiçagem é o meio mais rápido para reconduzir a espécie a seus traços originais e reintegrar a natureza do homem: bastariam, exemplo, quatro gerações de cruzamentos sucessivos com o branco para que o mulato perdesse os traços degenerados do negro. (p.32)

Todavia, para pensadores como Kant, a mestiçagem não melhora a raça, mas a degenera: “os produtos bastardos – escreve Kant, num fragmento inédito de 1790 – degradaram a boa raça sem melhorar proporcionalmente a raça ruim” (p.33).

Esses pensamentos chegam ao Brasil igualmente e fazem não só parte do processo colonial escravista enquanto a escravidão ocorria, como também são responsáveis pela legitimidade e manutenção de uma estrutura colonial escravocrata mesmo após a Independência e a Abolição da Escravidão. Em *Rebeliões da Senzala*, Clóvis Moura, na *Introdução à quarta edição*, problematiza como a escravidão se manteve, embora o Brasil já estivesse em fases de modernização que, como o autor diz, sem mudança social, já que as instituições sociais permaneciam com estruturas antigas “pois representavam a ordenação ideológica, jurídica e costumeira dos interesses daquelas classes que detinham o poder e simbolizavam a elite dominante, articulada através de uma série de mecanismos para preservar o tipo fundamental de propriedade” (MOURA,[1959] 2020, p.45). Para o autor, as instituições continuam regulando a sociedade mantendo formas arcaicas de estruturação. Um pouco antes da Abolição, um jornal de Fortaleza apresenta os bilhetes de uma rifa que acontecia pela loteria e um dos prêmios, dentre casa, sítio, cavalo, era uma escrava. Com esse exemplo, Moura ([1959] 2020) fundamenta sua colocação sobre a modernização do país, que já tem um sistema lotérico, porém, por esse meio, coloca pessoas como prêmio.

A sociedade brasileira, os intelectuais orgânicos do sistema escravista, o clero, as leis, as religiões de modo geral e, em decorrência, a chamada opinião pública acreditavam ser o escravismo imutável e eterno, sistema que começou com o mundo e terminaria com ele (MOURA, [1959] 2020, p.47).

Moura ([1959] 2020) continua falando sobre essa estrutura sob a qual ainda se constitui o nosso país

Os códigos, as leis, os tribunais, as milícias, as instituições políticas existiam objetivando manter a normalidade social, no caso a permanência da ordem escravista. Não havia possibilidade, portanto, de uma mudança radical sem que essas instituições e blocos de poder fossem neutralizados ou destruídos. (...)

Desde o início da formação da nação brasileira essa contradição é permanente, visível e se aguça progressivamente. Por isto, *fizemos a Independência conservando a escravidão e fizemos a Abolição conservando o latifúndio*. Nessas duas fases de mudança não se desarticulou aquilo que era fundamental. Conservaram aquelas estruturas arcaicas que impediam um avanço institucional maior. E, com isto, ficamos com uma lacuna, um vácuo social, político/ econômico e cultural, que não foi preenchida até hoje. Por isto temos ainda atrasos seculares relevantes que continuam influenciando em grandes camadas de nossa população. ([1959] 2020, p.47 -48).

É muito comum, em sala de aula, jovens reproduzirem algumas falas como “essa situação acontece porque houve escravidão no Brasil e, depois da Abolição, os negros não foram integrados”, ditas também em outros lugares, como meios de comunicação, quando o assunto, por exemplo, é política de cotas raciais ou a população pobre ser composta por uma população majoritariamente negra. Essas afirmações fazem ainda muitos crerem na ideia falaciosa de que o problema aconteceu e ficou no passado, hoje temos só suas consequências, o que apagaria toda uma estrutura social de manutenção da dinâmica escravocrata de diferentes modos e que reduz o negro à condição animalizada, esvaziada de história, cultura e, portanto, esvaziado de humanidade. Seja nos aparatos de segurança pública, como diz a música de O Rappa “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, seja nas produções midiáticas brasileiras, nas quais negros ocupam quase sempre os mesmos papéis: em novelas que retratam períodos coloniais, ele vai ser o escravo, como se sua história começasse com a escravidão; se são novelas atuais, as negras ocupam, majoritariamente, papéis de empregadas domésticas, os negros também em papéis que indiquem subalternidade e serviço ao outro e, muitas vezes, não aparecem seus vínculos familiares ou afetivos, o que contribui para o esvaziamento da sua humanidade. Isso sem entrar na discussão de como a Disney, por exemplo, que também influencia bastante a formação das crianças brasileiras, produz histórias com personagens negros que passam grande parte dos filmes com características desumanizadoras.

Sobre os aparatos de Estado, até hoje, em especial os de Segurança Pública, colecionamos situações de violação de direitos quando se trata de pessoas negras. Dentre essas situações, uma me vem agora porque foi, para mim, bastante significativa no que se refere à atualização cotidiana das condições escravocratas. Diego Caetano dos Santos, de 29 anos, apenado, com tuberculose e desnutrição grave, foi transferido de Campos para o Hospital Penitenciário Dr. Hamilton Agostinho de Castro, no complexo penitenciário de Bangu. A razão da notícia se deu porque o hospital alega que o rapaz chegou morto já, porém as câmeras de

segurança comprovaram o contrário, o que levou a justiça a determinar o afastamento dos diretores do hospital. A cena me foi impactante pela seguinte razão: o jovem sai da van algemado, com dificuldades para andar, descalço, guiado por um agente que o faz segurando Diego por sua camisa, e é, por esse agente, deixando no chão do lado de fora do hospital, enquanto foi registrar a entrada do paciente. A repórter narra a cena falando que o rapaz parecia agonizar e, de fato, após a entrada, ele veio a óbito.

No final de março de 2021, a apresentadora de programa infantil, Xuxa Meneghel, em uma *live* sobre direitos dos animais no Instagram da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, defendeu que medicamentos e vacinas deveriam ser testados em presos com penas longas. Segundo ela, essas pessoas já morrerão mesmo na cadeia, pelo menos, podem servir para alguma coisa:

“Aí vai vir um pessoal dos Direitos Humanos e dizer que 'não, eles não podem ser usados'. Mas acho que se são pessoas que está provado que irão passar sessenta anos na cadeia, cinquenta anos na cadeia e que irão morrer lá, acho que poderiam usar ao menos um pouco das vidas delas para ajudar outras pessoas”.

Segundo dados divulgados no fim de 2019 pelo Departamento Penitenciário Nacional, a nossa população carcerária é composta majoritariamente por pessoas negras – que corresponde a 67% de todos os privados de liberdade.

No fim de 2020, comecei a dar aula em um colégio privado do Rio de Janeiro. Neste ano, 2021, fui alocada para a unidade do Recreio, onde dei aulas¹⁹ para turmas de ensino fundamental e médio. Na turma de nono ano do fundamental, uma aluna questionou a vacinação em presidiários, sugerindo que eles poderiam morrer na prisão, já que praticaram algum crime. Colegas olharam-na um pouco espantados até, e aproveitei o momento para conversar um pouco com a turma sobre o sistema penitenciário brasileiro e sobre aquela fala que violava direitos dos detentos. Trago aqui esse relato porque a lógica de genocídio se apresenta em diversos discursos que, ora na mídia, ora na sala de aula, apresentam-se de forma bastante naturalizada. No entanto, a escola, como já apontei nesta tese em alguns momentos, não está fora dessa lógica colonial racializada.

¹⁹ Estamos ainda em abril, mas pedi demissão com menos de dois meses de aula em 2021, por conta de não ver serem cumpridos os protocolos para um momento de pandemia. Salas cheias, sem janela, com ar condicionado ligado, situações que temos vivido na rede privada do Rio de Janeiro, na qual a decisão das nossas vidas fica nas mãos do empresariado escolar da cidade.

Ainda não cheguei ao ponto que considero chave: o branco e as subjetividades de branquitude que constroem até hoje as condições de inferiorização de outras raças. Sei que, em vários momentos desta seção, destaquei algo sobre branquitude sem ainda tê-la definido. Meu objetivo até aqui tem sido apresentar os dispositivos que constroem as subjetividades raciais, a partir das quais fincam-se ideologias sobre os lugares de negros e brancos na sociedade brasileira. Comecei esta seção com Neusa Santos, porque ela traz, por meio dos relatos das pessoas entrevistadas, a problematização do racismo na psique dos indivíduos. A questão é que o racismo não subjetiva apenas negros, antes de tudo, e digo isso porque a ideia de raça é construída pelo branco, a construção de raça subjetiva o indivíduo branco que se acha no lugar da não racialização, da neutralidade. Trouxe também Fanon para essa discussão, juntando-o à contribuição de Neusa Santos, quando ambos trazem a reflexão do negro se constituindo como aquele que fica no lugar da ausência – na construção da raça, o branco cria o negro como aquele que não tem o que o branco tem. Se o negro é essa oposição ao branco, ocupa esse lugar da ausência, o branco é o excesso de presença. Os diversos aparatos de Estado, incluindo os legais, os religiosos, os escolares etc. eliminam o negro e, ao mesmo tempo, excedem o branco. A branquitude se constitui, então, nesse lugar do excesso: excesso de liberdade, excesso de representatividade, excesso de justiça, excesso de acesso a direitos e por aí vai. Afinal, são muitos e muitos anos no Brasil em que o seu trânsito em diferentes espaços sempre foi muito possível, e é sobre isso também que venho discutindo aqui quando recupero elementos históricos entrelaçados com atuais para pensarmos a questão racial no país. Ainda assim, entendo a necessidade de explicitar melhor os conceitos – e o farei em breve, partindo de Aparecida Bento e de Lia Schucman.

Voltando a Munanga, agora falando de Brasil, seus intelectuais também divergiam sobre a mestiçagem, como os intelectuais estrangeiros, e igualmente a eles, embora houvesse algumas poucas divergências, a premissa parecia partir sempre da inferiorização de outras raças que não a raça branca.

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o País tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo. Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na

inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço. (MUNANGA, [2004] 2019, p.54-55)

Para alguns, então, a mestiçagem é um caminho para a definição do tipo étnico brasileiro, com discursos como o da democracia racial, que produzem sentido positivo dessa mestiçagem, mas desde que o mestiço não pareça com negro. Desde que, por exemplo, a pessoa mestiça tenha traços similares aos meus, seja lida fenotipicamente, em diversos espaços, como branca e possa se enquadrar, sem muitas mudanças físicas, no padrão exigido pela branquitude. Dentre os pensadores, havia aqueles que, como João Batista Lacerda, acreditavam que depois de alguns séculos os mestiços, negros e indígenas desapareceriam em misturas que tivessem um parceiro extremamente claro. Já Nina Rodrigues acreditava que “uma adaptação imposta e forçada de espíritos atrasados a uma civilização superior provocaria desequilíbrios e perturbações psíquicas” (MUNANGA, [2004] 2019, p.57). Para ele, o negro tem a sua condição inata de inferioridade e a mistura racial, por essa condição do negro, coloca-nos sempre também em posição de inferioridade. Acreditar que a mistura racial irá embranquecer a população seria, para ele, um erro, pois a mestiçagem “apenas atrasa o processo de enegrecimento da população, mas não o resolve” (p. 60). Na esteira do pensamento de Nina Rodrigues, está Euclides da Cunha, para quem a mestiçagem também se constitui como uma instabilidade no caráter do mestiço, uma vez que a mistura das raças inferiores com as superiores faz apagar as qualidades das raças superiores. Para este autor, embora simpatizante com os insurgentes de Canudos, como traz Munanga, e crítico da forma como os militares agiram, também condenava a rebelião e atribuía a ela a instabilidade emocional do mestiço. Euclides da Cunha acreditava também que o Brasil não podia ser considerado como uma nação, já que é indefinido etnicamente e não apresenta tradições uniformes.

Todos os ensaístas brasileiros da época, entre os quais Sílvio Romero e Euclides da Cunha, aderiram ao conceito de raças superiores e inferiores. Em ambos, o racismo foi mitigado pela ideia de miscigenação: em Sílvio Romero, haveria branqueamento da população, salvando-se da degeneração; em Euclides da Cunha, o mestiço do interior do Norte já estaria se constituindo em raça futuramente, seria capaz de desenvolvimento mental. Em ambos não seria errado falar em preconceito, principalmente contra o negro, mais nítido, talvez, em Euclides, pois este, ao falar no seu mestiço privilegiado do Sertão, considerava-o resultante de um cruzamento do branco com o índio, e não com o negro localizado no litoral. (MUNANGA, [2004] 2019, p.63-64)

Francisco José de Oliveira Viana, segundo Munanga, pode ser o mais referido nos debates sobre branqueamento da sociedade brasileira.

Segundo Viana, os mestiços são produtos históricos dos latifúndios e, portanto, uma força nova na história colonial. Neles nota-se a tendência a expungir de si, por todos os meios, os sinais da sua bastardia originária. Mameluco se faz inimigo do índio, e o mulato desdenha e evita o negro. Ambos foram utilizados para combater e destruir os

quilombos. Mameluco, capitão sanguinário e truculento a serviço dos bandeirantes, e o mulato, capitão do mato e terrível perseguidor dos escravos foragidos. Essa tentativa do mestiço em ter uma posição específica na sociedade é provisória e ilusória, porque o branco superior, de classe alta, o repele. E como, por sua vez, ele foge dos negros e índios das classes inferiores acaba numa situação social indefinida e torna-se um desclassificado permanente na sociedade colonial. (MUNANGA, [2004] 2019, p.68-69)

Falei acima sobre a forma como os negros são tratados pelos aparatos de segurança do estado, que sabemos também ser sua estrutura advinda do próprio período colonial. Todavia, o que quero destacar diante desse pensamento de Viana é a lógica de capitão do mato que parece ter ficado também como herança até hoje na estrutura da polícia militar. No Rio de Janeiro, uma observação mais atenta nos permitirá perceber que nossa polícia tem cor e temos estatísticas que nos ajudam nessa reflexão: o livro *O negro na Polícia Militar: crime, cor e carreira no Rio de Janeiro*, escrito pelo jornalista e professor da PUC-Rio, Carlos Nobre, traz esses dados com a constatação de que a PMRJ é a instituição estatal do estado que mais emprega negros, dentre oficiais e praças, 66% deles são afrodescendentes, quando o olhar se volta apenas para os praças, esse número vai para 66%.²⁰

Para Munanga, os mestiços caíram na armadilha da busca por uma classificação social, que dividia até mesmo os próprios mestiços entre superior e inferior – superiores eram os que conseguiam casar e ter terras, acessando à nobreza territorial e tendo condutas similares a ela, ou seja, na minha leitura, aqueles que mais conseguiam se parecer com os brancos também em seus costumes. Tal armadilha, como traz o autor, pode ter relação com a ideia de dividir para dominar e tem ainda seus traços até os dias de hoje no processo de formação da identidade coletiva de ambos, fazendo parte de “elementos explicativos da desconstrução da solidariedade entre negros e ‘mulatos’” (MUNANGA, [2004] 2019, p.70). Além disso, o autor também destaca que o preconceito contra o mestiço não ficou apenas no discurso ideológico; ele “aparecia também na legislação e da organização administrativa da época. Na carta de lei de 1808, eles foram afastados da propriedade da terra. Havia batalhões especiais de pardos e justiça específica para pardos” (MUNANGA, [2004] 2019, p.70).

Alguns de nós falamos, incluindo eu mesma, que, na dúvida de, se alguém é preto ou não, basta perguntar à polícia do Rio. Ainda que jovens mestiços ou chamados, por vezes, de pardos, tenham maior passabilidade, sobretudo se buscarem seguir a cartilha da branquitude, a polícia sempre distingue bem quem é ou não branco e quais corpos devem ser eliminados para

²⁰ Buscando esses dados sobre a composição racial da PMRJ, encontrei a matéria sobre este livro que conhecia já, mas não o tenho ainda. A matéria pode ser lida neste site <https://www.geledes.org.br/livro-mostra-estudo-que-aponta-ascensao-dos-negros-na-policia-militar/>

a manutenção da ordem colonial escravista presente ainda na nossa sociedade. O projeto era e continua sendo apagar negros e mestiços e, como isso não se deu nos séculos que os intelectuais da pós-abolição esperavam, porque muitos, incluindo Viana, acreditavam no darwinismo social, na ideia de que brancos eram mais fortes – tanto que já foram, em determinados momentos a maior parte da população -, que sejam usadas outras medidas, como as constantes operações policiais e o encarceramento em massa dessa população, partindo da lógica insana de guerra às drogas. A questão é que não são usadas outras medidas, são usadas as mesmas medidas, uma vez que, enquanto Viana usava a tese do darwinismo social, falando de uma suposta superioridade racial do branco porque ele sobrevivia mais, a população negra e indígena era reduzida por conta de todas as violências que se mantiveram contra elas – e se mantém até hoje.

Seu raciocínio é o seguinte: sob influência regressiva dos atavismos étnicos, parte dos mestiços (supostamente inferior) será eliminada pela degenerescência ou pela morte, pela miséria moral e física. Uma outra parte (supostamente superior), porém minoria, estará sujeita, em virtude de seleções favoráveis, a apuramentos sucessivos que a levarão, após quatro ou cinco gerações, a perder seus sangues inferiores e a clarificar-se cada vez mais. Mas, completa o autor: no passado colonial e, sobretudo, durante os séculos da escravidão, esse processo de clarificação, que ele chama ‘arianização’ não podia se desenvolver por causa do afluxo incessante dos sangues negros e índios que o neutralizava no seio da massa mestiça elevava o índice de ‘nigrescência’ da sociedade brasileira dessa época (MUNANGA, [2004] 2019, p.73)

Ainda para Viana, o Brasil é um lugar de harmonia das raças, onde todos os homens de todas as raças tinham as mesmas oportunidades econômicas, sociais, políticas e até de acesso à propriedade da terra. Vemos que as narrativas das elites há tempos podem ser chamadas de Fake News e que o esforço em manter a ideia de que não somos um país racista vem até hoje. Os problemas, para o autor defensor da democracia racial, surgem não de questões socioeconômicas, mas, sim, por questões antropológicas e psicológicas devido à distinção entre as três raças.

Reconhece, portanto, a existência dos problemas sociais oriundos dessa diversidade de tipos étnicos e psicológicos. Mas ele explica esses problemas com base na diferença do eugenismo entre as três raças e, conseqüentemente, na potencialidade ascensional de cada uma delas, o que é uma visão darwinista-social e uma legitimação das desigualdades que ele nega no plano político. Defende claramente a ideia de “democracia racial”, rechaçando no plano biológico fatos e acontecimentos indubitavelmente de ordem sociológica. (MUNANGA, [2004] 2019, 75)

Difícil não pensar nas diferentes formas de institucionalização do corpo negro ou mestiço, esse corpo considerado desviante, incluindo a institucionalização manicomial, não só a prisional. Não me estenderei nesse assunto por não ser meu objeto de pesquisa por ora, mas,

como educadora, fica-me a reflexão sobre esse corpo-discurso constantemente vigiado, aprisionado para ser apagado da sociedade até hoje, e como a escola participa disso igualmente.

Em *Psicologia Social do Racismo*, Aparecida Bento ([2002]2014) discute, na seção de um dos artigos, a construção do medo do europeu em relação ao africano, ou do branco em relação ao negro, retomando alguns períodos históricos na Europa

Jean Delumeau (1989) fez um brilhante estudo sobre a história do medo no Ocidente, focalizando particularmente a Europa. Ele destaca que o historiador não precisa procurar muito para identificar a existência do medo no comportamento dos grupos, era particular o medo das elites diante dos considerados despossuídos desde os povos tidos como primitivos até as sociedades contemporâneas. A partir desse estudo podemos iluminar o grande medo gerado pelo negro, na elite branca brasileira, que não por coincidência tinha ascendência europeia, e que não por coincidência na época era protagonista de uma intensa importação das teorias raciais da Europa. (p.33)

Os projetos de invisibilização do povo negro estendem-se, então, para a elite branca brasileira sobretudo após a abolição da escravidão, momento no qual o negro não seria mais legalmente cativo, ou seja, era preciso ter outros mecanismos de controle e de apagamento. Como tenho discutido aqui, esse projeto se dá de diversos modos e por meio de diversos dispositivos, inclusive estatais, para embranquecer a sociedade brasileira. “É possível imaginar o pânico e o temor da elite que investe nas políticas de imigração europeia, na exclusão total dessa massa do processo de industrialização que nascia e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros”. (BENTO, [2002] 2014, p.36)

Esse corpo negro que é visto dessa forma o é porque dispositivos de subjetivação o constroem assim, do mesmo modo que constroem o corpo branco como aquele que compõe o lugar da neutralidade, da não raça, da universalidade, do corpo que transita mais livremente pelos espaços, do corpo que, quando erra, merece mais compreensão pela complexidade humana que o abarca; quando sofrendo, merece mais cuidado, pela complexidade humana que o abarca; quando fala, merece mais ouvidos, porque ocupa esse lugar da sabedoria inerente a sua condição humana, condição essa negada aos corpos que a subjetividade da branquitude racializou sem racializar-se a si mesma. Sobre essa ideia de conhecimento pleno e universal inerente à condição racial, trago aqui um exemplo dessa subjetivação chamada branquitude que traz certezas a muitas pessoas brancas sobre a possibilidade de se posicionar, ainda quando não fez algum esforço para conhecer melhor o assunto. Em março deste ano, uma participante do reality show *Big Brother Brasil*, exibido pela emissora Globo, falou sobre branquitude ao analisar uma das participantes do programa. Lumena Aleluia, psicóloga, negra, foi quem tocou no assunto sobre branquitude analisando a colega de confinamento, atriz, branca e loira, Carla

Diaz. O ponto que quero destacar aqui não é nem sobre as duas participantes, mas sobre a apresentadora de um programa de variedades também da Rede Globo, Ana Maria Braga, que, em um dos seus comentários sobre o BBB criticou a postura de Lumena e o termo *branquitude* sem sequer saber do termo, ou seja, ela vai apresentar um programa, com uma pauta prévia, comentar o reality show, e não fez sequer uma pesquisa sobre o termo que ela decide criticar ao ser usado por Lumena Aleluia:

*“Não entendi esse negócio de branquitude. A gente tem culpa disso? Está acontecendo aí um reverso. Você tem que votar em alguém, não importa a cor. É um jogo, é feio isso”*²¹

Branquitude é um termo discutido academicamente, consolidado, inclusive, por pesquisas diversas que deram origem a publicações de livros. Ana Maria Braga comprova empiricamente uma das características comuns nas subjetividades de branquitude: o privilégio de opinar de forma infundável sobre o comportamento de uma mulher negra, deslegitimando sua fala, que partia de um conhecimento não obtido pela apresentadora branca, mas que, como disse, achou-se no direito de fazer o que fez. É apenas um programa, talvez alguns digam. Porém, estamos falando de uma das maiores apresentadoras de TV do país que depois se desculpou por sua falta de conhecimento. E é desculpada, sem muitos danos à carreira – outro ponto inerente ao chamado privilégio branco.

Para começar do início a definição do que já falei algumas vezes nesta seção, vou para o livro *Psicologia Social do Racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*.

Forjada pelas elites brancas de meados do século XIX e começos do XX, a ideologia do branqueamento foi sofrendo importantes alterações de função e de sentido no imaginário social. Se nos períodos pré e pós-abolicionistas ela parecia corresponder às necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações – é um tipo de discurso que atribui a negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva. O principal elemento conotativo dessas representações dos negros construídas pelos brancos é o de que o branqueamento é uma doença ou patologia peculiar a eles. (CARONE, [2002]2014, p.17)

Ou seja, o problema do racismo, que foi criado pelo branco e constantemente reatualizado pela branquitude, é colocado como um problema a ser resolvido pelo negro, já que viria dele o desejo de ser como o branco.

O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo

²¹ O assunto foi discutido em diferentes veículos, mas trago apenas um deles aqui contextualizando melhor a situação. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2021/03/ana-maria-mostra-desconhecimento-total-sobre-racismo-ao-criticar-postura-de-lumena-no-bbb/>

dessa estrutura, por meio dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoadado como realidade. Desse modo, a ideologia racial oficial produz um senso de alívio entre os brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas (Bento, 2002). (SCHUCMAN, 2020, p.29)

Tenho buscado reforçar até aqui que o que vim falando sobre o negro e sobre o racismo já era uma forma de mostrar as subjetivações da branquitude. E esse reforço tem a ver com um receio meu de que este seja mais um trabalho produtor de enunciados do regime discursivo que retira o branco da centralidade do racismo, que retira dele a própria questão racial. Percebo em alguns momentos uma corrida, acadêmica ou não, para que sejam feitas leituras sobre questões raciais, mas, como já apontam as pessoas que se debruçam sobre a branquitude, essas questões raciais não incluem a branquitude. Ainda no campo das minhas impressões, tenho a sensação de que muitas pessoas brancas se colocaram a estudar a negritude tomadas por ideias voltadas à valorização do negro para aprender a valorizá-lo e, assim, eliminar de si o seu racismo. Estudar o Egito para ver quão civilizada foi uma sociedade construída por negros parece, em alguns momentos, na minha percepção/intuição um fetiche que reitera um pensamento lá no fundo de “olha como eles também podem ser como nós”. A minha crítica é sobre a necessidade de se olhar, de entender a sua raça, a raça branca, as subjetivações ligadas a essa construção racial para compreender a razão da produção racista – e não olhar o negro e todas as suas conquistas, para buscar elementos que possam te fazer valorizá-lo e não o ver mais como inferior. Como ouço com frequência da pesquisadora Tatiana Jardim, “o branco precisa sentar-se à mesa” para discutir, entre eles, a questão do racismo e se enxergarem como parte central dessa engrenagem de produção racial.

Em uma *live*, no início da pandemia, em 2020, vi Cida Bento falar sobre seus estudos precursores no campo da branquitude. Conhecia o termo já, algumas incipientes discussões, mas não conhecia Aparecida Bento ainda. Da *live* fui para o livro *Psicologia Social do Racismo- Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* e a partir dele comecei o meu empreendimento de leitura para esta seção da tese. Não tem sido fácil, uma vez que me sinto implicada por completo na discussão, que é conflituosa em termos subjetivos para mim também, vinda de uma família inter-racial. A tese e a terapia têm cumprido um duplo papel de visitar e revisitado a mim mesma e a minha história, para compreender os atravessamentos dos quais parto para escrever este trabalho, porque me parece uma atitude honesta e comprometida

com o tema. Ser lida majoritariamente como branca nos espaços em que circulo confere a mim sem dúvida vários privilégios, no entanto, coloco-me em modo de reflexão sobre os pactos que faço, se narcísicos ou não – e aqui falo do termo de Cida Bento, que já retomarei para melhor explicar. O reconhecimento do privilégio parece um passo importante, mas trago aqui outra sensação: ficou clichê. Reconhecer o privilégio faz com que muitos brancos e brancas consigam, como dizem as gerações mais jovens, o “biscoito” que desejam, a “lacrção”, o reconhecimento de “desconstruídos do rolê”. Como estão sendo as nossas alianças? E penso nessa pergunta a partir do podcast *Depois da Roda*, cujo tema era Branquitude e cuja convidada foi a pesquisadora Izabel Accioly. Como já disse, o atravessamento da branquitude faz brancos se verem como universal, não se enxergam dentro de uma categoria de raça, ao mesmo tempo que praticamente só se veem, só se reconhecem e, nesse sentido, fazem alianças com aqueles que são como eles, pois eles só se lembram de si mesmos. Isso pode ser visto, retomando a fala da pesquisadora, na academia, por exemplo, onde brancos escrevem com brancos, pois se lembram primeiro deles para fazerem suas parcerias; nos empregos, escolhem para as vagas os brancos, é uma parceria com favorecimentos tão orgânicos que ficaram naturalizados. E, com isso, o branco não precisa pensar raça, porque nada lhe é negado em função da sua raça – a branquitude, como já afirmei aqui, é o lugar do excesso, não da ausência. Lia Schucman, em *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo – branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, nas primeiras páginas do livro, conta um episódio bem representativo: em uma festa, um conhecido perguntou a ela o que estava estudando, ao que ela justificou, rapidamente, que estudava os protagonistas das atitudes racistas, já que, no Brasil, em grande parte, estuda-se a vítima do racismo.

Este meu amigo me perguntou rapidamente se eu achava que tinha uma característica que unificava os brancos. Respondi que achava que os brancos no Brasil não se consideravam racializados, ou seja, não responderiam que eram brancos caso alguém perguntasse a eles de que raça eles eram. Dessa forma, esse amigo ficou interessado na pesquisa e saiu perguntando para cerca de 15 pessoas (todas consideradas, por mim, brancas) o seguinte: “De que raça você é?”, Descrevo aqui algumas das respostas:

“Raça? Sou tupi-guarani!” – Uma moça branca, ruiva. De olhos azuis.

“Eu? Sou rottweiler, aliás, sou mais brava que estes cachorros” – Uma moça branca, loira, de olhos azuis.

“Raça? Que pergunta é esta? Ué, sou da raça humana”- Um moço branco, cabelos castanhos.

“Eu? Sou marciano” - Um moço branco e loiro. (SCHUCMAN, 2020, p. 36)

Schucman (2020) conta que, dentre 15 pessoas, apenas uma disse ser branca, e que ela achava que os negros não responderiam igual aos brancos, que “puderam brincar com a ideia de raça livremente” (p.36). Na mesma festa, segundo a autora, dentre os músicos, havia quatro

negros aos quais o amigo foi fazer a mesma pergunta. Todos responderam, ainda que com pequenas variações, a cor da sua pele ou a sua raça: negro, raça morena, pele escura e negra.

Este exemplo deixa evidente uma das facetas daquilo que fez com que Ruth Frankenberg, uma das precursoras dos estudos branquitude, definisse essa identidade como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo. Uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir àquilo que não se atribui a si mesmo: a raça (1999, p. 11) Ou seja, a possibilidade confortável de brincar com a instável categoria de raça, neste caso, é dada aos brancos, pois essa mesma possibilidade não pode ser negociada pelos sujeitos negros que estavam presentes naquela festa. Eles puderam negociar a partir do próprio fenótipo o nome que iriam usar para a autodeclaração da pele, mostrando, assim, a impossibilidade de desracialização à qual esses sujeitos estão submetidos em nossa sociedade. (SCHUCMAN, 2020, p.37)

Os estudos sobre a branquitude são recentes, como mesmo aponta Schucman (2020). Em 1935, temos, nos EUA, Du Bois com seu trabalho em que comparava o trabalhador branco com o trabalhador negro

O autor apresenta uma dinâmica que entrelaça as categorias de raça, classe e status, demonstrando que a aceitação do racismo pela classe trabalhadora branca daquela época foi uma forma de se apropriar de benefícios, que Du Bois nomeou de salário público psicológico, que resultavam em acessos a bens materiais e simbólicos que os negros não podiam compartilhar. Ou seja, os brancos trabalhadores, ao aceitarem a raça como divisor dessa classe, aproximavam dos brancos de todas as outras classes sociais, dividindo com eles os mesmos acessos a lugares públicos, o mesmo direito a voto e, portanto, o status dado à branquitude. (SCHUCMAN, 2020, p.51-52)

Para Schucman, os trabalhos de Du Bois representam uma virada epistemológica, uma vez que o objeto de estudo racial passa a não ser somente o negro estudado pelo branco. No Brasil, a demora acontece igualmente, e eu penso nessa façanha de subjetividade do branco que conseguiu se colocar tão neutro de forma a não se tornar sequer, durante muito tempo, objeto de estudo racial. Com essas leituras, tenho entendido meu incômodo com o termo *étnico-raciais* usado como referência apenas a estudos ligados ao negro. Penso que tudo o que temos estudado na perspectiva eurocentrada, embora ela seja vista e funcione como universal, é uma perspectiva também oriunda de raça. Retornando aos escassos estudos, no Brasil, temos Guerreiro Ramos, na década de 50, questionando os estudos sobre o negro feitos até então aqui pela antropologia e sociologia brasileiras, ao que ele vai dizer que faz parte dessa “patologia” do branco colocar o negro como objeto de estudo e tema, não como sujeito. Trago o trecho do texto *Patologia Social do “branco” brasileiro* que vem também no livro de Lia Schucman (2020), mas que consegui encontrar depois de muita procura. Vou abrir aqui, como dizem, um parêntese: neste tempo de pandemia, muitas *lives* aconteceram, deixando esses assuntos mais acessíveis ainda, informação importante para trazer àqueles que têm comportamentos típicos da branquitude querendo que os outros ensinem sobre racismo, por exemplo. Nessas *lives*, nesses percursos

que tenho feito, ouvi falar sobre Guerreiro Ramos e tenho procurado seus livros, no entanto, quando encontro, estão muito caros de modo geral. Consegui encontrar esse texto citado pela Schucman disponível na internet

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados ‘antropólogos’ e ‘sociólogos’. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é negro-tema; outra coisa é negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual na verdade não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje. (RAMOS, 1957, p. 171)

Com esse trecho, recordo-me de Fanon, quando fala sobre a criação do negro pelo branco. Essa ficção do negro criada pelo branco consiste em tornar o negro sempre objeto, impossibilitando que o branco se olhe, enxergue-se a si mesmo no racismo. Falei acima que a branquitude é o lugar do excesso, mas nisso parece ser onde consiste a ausência; é quando a branquitude precisa olhar a si mesma e se repensar como raça que ficam as ausências. Nessas ausências, estão, portanto, as produções intelectuais do país sobre o tema. Voltando às *lives*, a primeira vez em que ouvi Aparecida Bento, ela falava exatamente sobre essa questão, retomando Florestan Fernandes, que também não havia tocado no branco. *Em Branqueamento e branquitude no Brasil*, Aparecida Bento ([2002]2014) destacará que o branqueamento é visto, no Brasil, como um problema do negro, pois, descontente com ele mesmo, buscaria se identificar com o branco. Acredito que trabalhos como o de Frantz Fanon, na França, e o de Neusa Santos, no Brasil, contribuem para promover o deslocamento da reflexão sobre as subjetividades que operam nos negros e nos brancos nesse processo de racialização e não racialização.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentai diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem: cor. Qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. (BENTO, [2002]2014, P.27)

E nessa ideia de que o problema do país é a desigualdade social apenas, que aqui não há racismo, há é pretos pobres, que, se fossem ricos, nada sofreriam, temos o refinamento do

discurso racial, a sutileza dele, como já colocada aqui, e a possibilidade de a branquitude continuar operando enquanto subjetivações e legitimando privilégios sempre justificáveis pela via que não seria a do racismo, por isso, inclusive, a dificuldade de defini-la e a sensação de que estou aqui escrevendo algumas páginas que parecem óbvias, só que talvez não sejam: há racismo no Brasil e nós, brancos, ou lido como tais majoritariamente, somos responsáveis por isso.

Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam. Se colam e se descolam umas nas outras, dependendo do país, região, história, interesses políticos e época que estamos investigando. Ser branco e ocupar o lugar simbólico da branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Portanto, a branquitude precisa ser considerada “como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis” (Steyn, 2004, p. 121). Nesse sentido, ser branco tem significados distintos compartilhados culturalmente em diferentes lugares. Nos EUA, ser branco está estritamente ligado à origem étnica genética de cada pessoa; no Brasil, está ligado à aparência, status e ao fenótipo; na África do Sul, fenótipo e origem são importantes demarcadores de brancura. Podemos então concordar com Sovik (2004), que argumentou que, no Brasil, ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro. (Sovik, 2004, P. 366) (SHUCMAN, 2020, p. 59-60)

Vemos aqui que a definição de branco também é uma categoria discursiva, que depende não apenas da cor da pele, mas da leitura feita dessa cor em cada contexto e em cada tempo, ou melhor, em cada país e diante da forma como ele se organiza, como já vimos em outros trechos desta tese em que retomo Stuart Hall, a raça é um conceito discursivo. O pacto de silêncio construído historicamente em diversas partes da sociedade sobre a questão racial também faz parte desse discurso sobre raça, o não dito ou o que é negado também compõem essa rede discursiva sobre brancos e negros. A discussão proibida, como diz Abdias Nascimento, em um dos capítulos do seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, por exemplo. Sobre esse silêncio, Bento ([2002]2014) dirá

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. Freud identifica a expressão do amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique, quando se autopreservar remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem. Esse processo de considerar o seu grupo como padrão universal de humanidade, e se sentir ameaçado pelos que estão fora deste padrão foi estudado a partir de outro ângulo, por Edward W. Said “[...] temos um Homo sinicus, um homo

arábicos (e por que não?, um homo aegypticus etc.), um Homo africanus, e o homem, o homem normal, bem-entendido, fica sendo o homem europeu do período histórico, isto é, desde a antiguidade grega (Said. 1990.107) (p.30-31)

Essa autopreservação de que fala Aparecida Bento não é apenas em uma dinâmica individual, ela se dá coletivamente entre os brancos, sem que isso precise ser verbalizado. A autora vai definir esse comportamento como pacto narcísico da branquitude, o qual já aponte aqui em forma de exemplo na nota em que trouxe a absolvição da desembargadora que difundiu mensagens falsas sobre a vereadora Marielle Franco, logo após a sua execução. É um pacto que costumo dizer ser orgânico, ele simplesmente funciona, sem grandes interferências, sem que seja verbalizado. “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel e guardião dos privilégios” (BENTO, [2002] 2014, p. 39).

E, quando precisa ser verbalizado, há componentes que se materializam nas falas das pessoas brancas de forma bastante similar, o que me leva a pensar que se trata de uma rede discursiva sobre a raça branca. Lia Shucmam, ao tratar sobre os aspectos psicossociais da branquitude – título que ela dá ao capítulo 5 do seu livro já aqui citado, traz dois exemplos que me parecem bem elucidativos sobre isso de que falo. Dois de seus entrevistados reconhecem que têm algum privilégio por conta de serem brancos, destacando, inclusive, a vaga de emprego que conseguiram. Marcelo relata que tem um chefe bastante racista e se questiona como seria se ele fosse negro, respondendo ele mesmo que nunca teria sido contratado. Já Denise compara a sociedade a uma festa, para a qual os brancos foram convidados e os negros têm dificuldades para participarem dessa festa; em seguida, fala sobre brancos terem maiores chances de conseguirem emprego. Quando Schucman (2020) lhes pergunta a opinião deles sobre as cotas raciais

Expliquei detalhadamente qual era a ideia central de uma ação afirmativa como a de cotas raciais na universidade. Nesse momento, expus que assim como eles acabavam de reconhecer que tinham facilidades não relacionadas ao mérito, mas sim à pertença racial, o Estado reconhecia que os negros sofriam discriminação as ações afirmativas tinham o papel de reparar essas discriminações. Para minha surpresa, com exceção de Pedro, Tadeu e Lilia, as respostas de todos os entrevistados foram contra as ações afirmativas. Como exemplo, temos os depoimentos de Denise e Marcelo, demonstrando como o discurso sobre raça é ambíguo, pois nas falas acima os dois admitem que obtêm privilégios ligados estritamente à cor da pele. No entanto, quando se trata de abrir mão deles, não parece haver muita colaboração. (SHUCMAN, 2020, p. 137)

Ambos, embora tenham falado sobre privilégios raciais, no tema política de ação afirmativa caem para explicação da classe social, alegando que o problema no Brasil é de classe,

por isso as cotas deveriam ser apenas pautadas em critérios de condição social, “se fosse cotas para pobres, é diferente...Pras negras, acho que faz uma distinção negativa”, diz Denise à entrevistadora. (SCHUCMAN, p.137)

As falas de Marcelo e Denise parecem demonstrar aspectos importantes da branquitude. A primeira delas diz sobre a contradição de discursos. As primeiras falas deles enunciam e evidenciam aquilo que já sabemos: brancos obtêm privilégios e reconhecem o racismo. Isso vai ao encontro da última pesquisa do IBGE (2011), *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008*, que aponta que a maioria dos brasileiros, 71%, acredita que a raça exerce influência importante na vida das pessoas, principalmente em relação ao mercado de trabalho. Contudo, quando a pergunta recai sobre formas de reparar essa iniquidade – as cotas– parece que os sujeitos negam aquilo que acabaram de afirmar, pois como podemos ler nos depoimentos acima, Marcelo e Denise argumentam que o problema do Brasil e da desigualdade é um problema de classe social que pode atingir a todos, e aí o discurso do mérito de que todos somos iguais reaparece. (SHUCMAN, 2020, p. 138)

Aqui, voltamos aos teóricos negacionistas do preconceito racial como uma construção social do branco, aqueles que fundamentavam suas ideias no racismo científico, no darwinismo social, como José de Oliveira Viana, que apagava simplesmente as condições sociais as quais eram submetidos os negros e os indígenas para fundamentar a superioridade do branco sendo o povo que vivia mais e em quantidade maior naquela época. Esse tipo de fala sobre a questão social ser o problema do Brasil, como já apontei aqui neste trabalho, costuma vir acompanhado de falas como “é porque vivemos a herança da escravidão, então, o os negros foram libertos e não foram incluídos na sociedade”, por isso, para essas pessoas, muitos negros hoje são pobres, ou seja, o racismo ficou no passado, o privilégio do branco ficou no passado.

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. (Bento, [2002] 2014, p.41)

Ainda partindo desse trecho de Bento ([2002]2014), dentre alguns dispositivos de subjetivação da raça branca no Brasil está o discurso de superioridade da ancestralidade europeia, que seria, para alguns brancos brasileiros, a razão pela qual as pessoas de sua raça conseguem ter melhores condições sociais que os negros ou indígenas, por exemplo. Volto às entrevistas de Schucman (2020) para ilustrar o que falo

Lia: No Brasil, os cargos de maior prestígio, como profissionais liberais, senadores, deputados, médicos, empresários, advogados, são em sua maioria de brancos. Você acha que tem alguma razão para isso?

Marcelo: Eu acho que é a cultura. Por exemplo, minha avó é italiana, filha de italianos, ela veio da Itália, e eles eram pobres, mas sabiam como fazer tijolos, montaram uma olaria. Ganharam dinheiro, ficaram ricos. Minha avó foi trabalhar como faxineira de

colégio público, criou três filhos sem pedir nada pra ninguém, colocou o lance da educação como a única solução pra eles saírem de uma situação desconfortável de limitação de roupa, comida, o próprio estudo. Então sempre impôs uma conduta ética, moral e de valores, que é o que fez toda diferença. Acho que é mais o lance da cultura, dos valores, da ética, da educação, do que um pai ensina pra um filho, do que a cor em si. (SHUCMAN, 2020, p. 131)

Nessa fala, é possível fazer algumas análises linguísticas como as que faço nos capítulos que virão a seguir. Quando o entrevistado diz que a possibilidade de conseguir profissões de maior prestígio está ligada à cultura, há um pressuposto aqui de que há culturas que levam as pessoas a chegarem a determinados lugares considerados de sucesso socialmente e há outras culturas que não. Demarcar que os avós chegaram pobres e conseguiram enriquecer é trazer um ponto de partida que seria o mesmo de pessoas negras e brancas, como se a condição social fosse o que os aproximaria de um mesmo ponto de partida. A avó pobre que criou os filhos sem pedir ajuda, mas, ainda assim, enriqueceu, ganha um outro status quando trazemos o pressuposto “criar três filhos e pedir ajuda”. Por fim, dizer novamente que é um aspecto cultural, logo depois de falar sobre conduta ética, moral e de valores, traz o pressuposto de que há culturas que não trazem valores éticos, morais e de valores, o que nos leva a inferir que seria esse o ponto que faz com que alguns brasileiros ascendam socialmente e outros não. Nada relaciona à raça, tampouco a todas as políticas existentes que favoreciam imigrantes com terras e abandonavam negros recém-alforriados, além de todas as outras práticas racistas que se mantiveram e que foram discutidas já neste trabalho. Questionado por Lia Schucman, o entrevistado deixa mais explícito seu pensamento de superioridade cultural

Lia: Então, você acha que o fato de os imigrantes virem e conseguirem ter dinheiro, depois de três gerações, está ligado à cultura?

Marcelo: Sim, imagina, eles sempre estudaram, não são analfabetos, tiveram acesso às letras, às ciências matemáticas, eles tiveram acesso ao conhecimento. E quando eles chegaram aqui, se não tinham, foram construindo. Você não vê imigrante europeu sem estudar, sempre foi muito forte essa história do estudo, é um valor básico da sociedade deles. Diferente da cultura dos africanos, que são mais flexíveis quanto à ética e à moral, é só ver a religião deles, não tem esse negócio de fazer o bem... E eles dão mais valor para música, divertimento e essas coisas, enquanto o europeu, ao trabalho e ao estudo. (SHUCMAN, 2020, p. 131)

Como eu sou professora de redação, em muitos temas que apresentam problemas sociais do Brasil busco levar as turmas às reflexões acerca das questões raciais no país. É muito comum ouvir histórias de avós que chegaram aqui sem dinheiro para legitimar as ideias racistas que essas pessoas trazem por gerações na família. Recebi, em 2020, uma redação na qual o aluno falava que o problema estava no fato de os brasileiros não saberem economizar e alegava que as pessoas perdiam suas propriedades. Na correção, voltei à história do Brasil, trazendo Lei de

Terras, Capitánias Hereditárias, Sesmarias e escravidão. Fico na dúvida se a escola não fez bem essas associações, se é desonestidade das pessoas que escrevem assim ou as duas razões

Talvez possamos ainda problematizar a noção de privilégio com a qual as pessoas raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica. Quando se deparam com informações sobre desigualdades raciais tendem a culpar o negro e, ato contínuo, revelar como merecem o lugar social que ocupam. (BENTO, [2002]2014, p.46)

Sobre o já falado aqui pacto narcísico da branquitude, Bento ([2002]2014), abre uma seção do seu artigo com o título *Pactos Narcísicos* e traz a seguinte frase: “O narcisismo solicita a cumplicidade narcísica do conjunto dos membros do grupo e do grupo em seu conjunto (KAES, 1997: 262). A autora retoma a ação de Rui Barbosa, ao queimar documentos sobre o período da escravidão, a fim de apagar a chamada “mancha negra” da nossa história colonial e fala sobre o silêncio que não apaga esse passado, bem como o desconforto dos brasileiros acerca do tema.

É compreensível o silêncio e o medo, uma vez que a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país. Assim, a sociedade empreendeu ações concretas para apagar essa “mancha negra da história”, como fez Rui Barbosa, queimou importante documentação sobre esse período. Essa trança silenciada grita objetividade contemporânea dos brasileiros, em particular os brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade. (BENTO, [2002] 2014, p.45)

Como já trouxe também nesta tese, minha experiência como professora se concentra nos últimos nove anos na rede privada do Rio de Janeiro e em escolas localizadas em bairros nobres da cidade. O público para o qual dou aula é majoritariamente branco e, quando entrei em um dos colégios em que trabalhei por mais tempo, havia um módulo da apostila do terceiro ano e pré-vestibular para as aulas de redação sobre Identidade do Brasil e do brasileiro. Para minha surpresa, diante da minha falta de letramento racial inclusive, eu me questionava por que não havia, nesse módulo, nada que falasse sobre a questão racial no Brasil. Decidi, então, reformular essa aula para as minhas turmas e me lembro de ter ficado dias estudando para incluir esse tópico na aula. Acredito ter sido um marco, inclusive, para eu repensar as aulas não só do terceiro ano do ensino médio, mas as do primeiro e segundo anos para as quais eu havia, inclusive, na mesma época, sido convidada a preparar o material dos dois segmentos.

Há um tempo tenho refletido e confrontado as histórias da minha família por parte de pai e por parte de mãe. A minha história pessoal talvez não tivesse tanta relevância assim para pensar sociedade se ela não se repetisse em inúmeras famílias brasileiras. Meu pai e minha mãe vêm de famílias muito pobres, o que diferencia a história deles é a origem e a raça, como já

comentei neste trabalho. Minha mãe voltou a estudar, fez supletivo e depois o ensino médio, chamado de segundo grau na época, quando eu tinha por volta de 10 anos, ou seja, nos anos 90; já meu pai teve chance de uma trajetória diferente, terminou o chamado científico, um dos formatos de ensino médio em sua época. Inclusive vale apontar que meu pai era dez anos mais velho que minha mãe. Enquanto ele terminava sua graduação em Direito, por uma universidade particular – aqui eu estava nascida e com uns quatro anos de idade – minha mãe era uma mulher negra, pobre e sem o ginásio completo, ficando com as tarefas do lar, com o cuidado com as três filhas e com alguns trabalhos informais para complementar a renda da casa, já que meu pai também estava desempregado e fazia os chamados bicos. O que quero destacar aqui é a trajetória escolar diferente entre os dois, de classe social similar, moradores de bairros próximos, inclusive. Talvez, para desviar o foco do racismo, alguns dirão que existe uma questão de gênero apenas aqui, afirmação com a qual não concordo por todo privilégio dos brancos já discutido até o momento nesta tese. Vamos para expectativa de vida de brancos e negros no Brasil²²: quando olho para a minha família, isso também se dá de forma evidente: minha avó materna, negra, maranhense, faleceu aos 62 anos, era diabética e teve um Acidente Vascular Cerebral quando eu estava com 2 anos; e meu avô paterno faleceu com 66 anos, infartou quando eu tinha dez anos; meu avô paterno faleceu com 82 anos, por uma série de complicações na saúde por conta da idade; minha avó materna, alguns anos depois do meu avô paterno, faleceu também com 82 anos, infartou. Ainda confrontando essas realidades, a família do meu companheiro veio de Portugal, eles têm fotos e outros registros de gerações até o seu tataravô; ele conviveu com a sua bisavó e cresceu com seus avós, vivos até hoje. As

²² Fui buscar dados sobre expectativa de vida pessoas negras e brancas no Brasil e encontrei uma matéria do Nexo Jornal que traça uma comparação entre o Brasil e os EUA. Destaco aqui a parte em que a reportagem fala sobre Brasil: Em 2000, a esperança de vida ao nascer de um homem negro no Brasil era de 66,6 – aumentou para 73,2 em 2010, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, plataforma desenvolvida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em parceria com a Fundação João Pinheiro e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

No mesmo período, a esperança de vida de homens brancos ao nascer foi de 71,1 para 75,3.

Houve, no Brasil, uma aproximação na expectativa de vida de homens negros e brancos comparável à ocorrida nos Estados Unidos. A qualidade de vida da população negra brasileira, porém, também tem uma defasagem expressiva com relação aos brancos.

Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano da população negra alcançou a pontuação (0,679) que havia sido atingida pelos brancos dez anos antes (0,675). A informação foi divulgada em 2017, no estudo “Desenvolvimento Humano para Além das Médias”, feito pelo Ipea, Pnud e Fundação João Pinheiro. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/06/27/A-expectativa-de-vida-de-negros-e-brancos-nos-EUA-e-Brasil>). Acesso em 10 de abril de 2021.

Importante destacar aqui que não teremos o Censo demográfico este ano, pois o presidente atual, Jair Bolsonaro, fez cortes orçamentários. As previsões são as piores possíveis, uma vez que teremos um apagão de dados que auxiliam a reflexão e promoção de políticas públicas no país.

comparações pareceram inevitáveis, como também as dúvidas sobre lacunas da história da minha família, sobretudo a materna. Minha avó materna era negra, meu avô mais claro, uma cor que não sei definir, mas fruto de um processo de miscigenação; perguntei recentemente à minha mãe sobre essa formação da família paterna dela e os relatos não me são novos, ouvia na infância, mas era tudo muito confuso para mim. Segundo a minha mãe, meu bisavô paterno era português e minha bisavó indígena. Eu sabia apenas que minha bisavó materna nascera já na época da Lei do Ventre Livre, que seu pai era espanhol e sua mãe uma negra escravizada. Não tenho fotos, não os conheci, não sei muito sobre suas histórias, suas conquistas, alguns relatos apareceram recentemente, pois minha mãe está fazendo seu trabalho de conclusão de curso, em Pedagogia, sobre história oral e disse que se interessou pelo tema por conta da sua avó, que lhe contava muitas histórias. A avó do meu companheiro guarda, com carinho, muitos álbuns de fotografia, com muitos registros de sua família até muitas gerações anteriores. Aqui, lembro-me de uma *live* que fizemos em um dos meus projetos de trabalho, o *Sobrehumanas*, com a fotógrafa documentarista e cientista social, Mariana Maiara, na qual ela falava sobre a ausência de registros fotográficos nas famílias negras, seja por conta da ruptura de laços pela escravidão, seja por conta da condição econômica para conseguir ter acesso a essa forma de registro.

Trazer histórias da minha família foi uma forma que encontrei para olhar a mim e a sociedade em que estou, bem como para problematizar a minha implicação nesta temática. Como disse, a minha história se repete em diversas famílias, por isso busquei as relações aqui feitas ao longo desta seção. Acabo de conversar com a minha orientadora, Poliana Coeli, e destaco o que ela me apontou sobre esse formato de escrita e de pesquisa que trago: a minha história de vida não é um aspecto individual, mas é um feito da produção maquínica colonial que se dá na nossa sociedade e produz essas subjetividades. Eu cresci ouvindo “é negro, mas tem traços finos”, ainda mais porque são algumas gerações da minha família materna composta por relacionamentos inter-raciais. As práticas de branqueamento que tracei neste trabalho se impuseram também sobre a minha história. Fecho, enfim, esta parte que me pesou de diversos modos pelos lugares raciais em que transito – e chamo de lugares por não encontrar outro nome. Fecho depois de inúmeras conversas nas sessões de terapia pelo medo da incoerência ao tratar um tema que, para mim, é tão central no Brasil, que é *raça*. Fecho buscando aceitar que não tocarei em tudo que deveria ou gostaria, de teoria a exemplos do cotidiano, mas que preciso entender que fiz o que me foi possível, por vezes impossível até, em um tempo de pandemia, instabilidades financeiras, psicológicas e de vida mesmo. Ainda há muito mais que gostaria de ler e escrever, porém me cabe a compreensão difícil na cartografia, para mim, que é a do

momento de parar. Fecho voltando ao que disse no início da seção: sinto-me no lugar da transitoriedade, que não é o da neutralidade. Não conseguir me definir racialmente não quer dizer que consigo olhar de fora as questões de branquitude ou negritude, quero apenas externalizar a complexidade das subjetivações raciais, que me atravessam como filha de uma mãe negra e um pai branco, o que tampouco tem a ver, para mim, com a relativização da autoidentificação, não digo aqui que basta a pessoa se sentir parte de um grupo racial que ela pode, então, se identificar assim. Não quero de modo algum que esta tese faça parte de enunciados cujas práticas discursivas atualizam o discurso de ilegitimidade das políticas de ação afirmativa e fundamentem o não uso de bancas de heteroidentificação nas políticas de cotas raciais, por exemplo. Fecho, por fim, sem saber se consegui produzir esse sentido, reafirmando que entendo subjetividades como subjetivações, como processos contínuos que, do mesmo modo que foram construídos de modo a definir raças superiores e inferiores, pode ser refeito em novos devires. Assim, é importante pensar na relação que pessoas brancas estabelecem com os espaços que frequentam, com as normas ou regras sociais, com a punição, com a liberdade, enfim, com o transitar. Isso afeta de muitos modos esses sujeitos e está intrinsecamente relacionado à questão racial no país. Talvez, o mais fácil de entender isso é resumindo com a ideia de que os espaços já estão adequados, como que naturalmente, aos sujeitos brancos brasileiros. É preciso desnaturalizar!

Podemos nos espantar quando o presidente da república xinga a imprensa, quando deveríamos pensar o quanto isso não foge à regra, ainda que de modos diferentes, dos espaços de liberdade dados à branquitude. É preciso romper com os pactos estabelecidos em situações mais sutis.

1.3 Resistência ou insurgência: definições refeitas ao longo da pesquisa

Abro esta seção para resolver o dilema que estava entre escolher nomear as práticas que analisei nos enunciados como de *insurgência* ou *resistência*. Perto da qualificação, eu já estava convencida de que *resistência* seria a palavra mais adequada para o que venho desenvolvendo neste trabalho. Com as colocações da banca, suas sugestões de sentido das duas palavras e de leituras, convenci-me de que era mesmo *resistência*. Neste momento, encerro a leitura de todas as páginas da tese, fiz os ajustes que considereei necessários e estou aqui porque considereei

importante destacar que mudar de *insurgência* para *resistência* é uma escolha teórica, antes de tudo. Parto do conceito de *resistência* para Michel Foucault, a partir do livro de Simone Sobral Sampaio (2006), *Foucault e a Resistência*. Destaco que essa leitura já me tinha sido indicada há algum tempo por Luiz Felipe Andrade, amigo de reflexões desde o mestrado, hoje professor da Universidade Federal da Bahia. Na qualificação, Décio Rocha também me indicou essa leitura, eu a fiz, porém deixei para escrever sobre ela ao final do trabalho, momento que julguei que seria mais pertinente, pois talvez eu já tivesse uma melhor resposta sobre *resistência* ou *insurgência*.

Resistência, para Foucault, não é uma reação a uma ação, como geralmente é visto o termo. Sobral (2006) dirá que não é uma defesa ou uma oposição a algo feito.

Segundo o filósofo, a resistência não é uma substância, ou uma matéria ou essência sempre igual; também não é a imagem invertida do poder ou o seu negativo. Não se posiciona fora das relações de poder, ao contrário, lhes é coextensiva e contemporânea. Distribuída estrategicamente a partir de baixo, ela tem um movimento produtivo que irriga todo o campo social de modo inventivo e móvel (DE III5 p. 267). Essa maneira de pensar a resistência recoloca a analítica da luta, retirando-a de uma esfera ideal (seja seu projeto ou seus atores) e profética (não é uma promessa libertária para o futuro). Trata-se de saber o que é concretamente a luta sem adequá-la a um modelo ou a uma programática, sem dizer de antemão quem é o sujeito primordial ou quem vai guiá-la. Entender seus confrontamentos, os conflitos, as recusas, sua diversidade e mobilidade. (2006, p.15-16)

A *resistência* é movente, é fluida, como traz Sobral, não é modelar, nem programada, penso que nisso se encontra sua força criativa, porque não é possível paralisá-la em conceitos ou em prescrições. A autora também traz que a *resistência*, na perspectiva foucaultiana, não é própria de um tipo de governo ou modelo econômico, embora atravesse essas instâncias. Vejo a *resistência* como parte de uma história sempre aberta, na qual a vida acontece com possibilidades diversas, de acordo com as forças que nessa história estão em embate. Se as *resistências*, e agora coloco no plural, porque as vejo como muitas, forem prescritas, programadas, modeladas, deixam de ser *resistências*, porque perdem sua força criadora, suas possibilidades de devir, ficando na mesma frequência que as forças de obediência, vou chamar assim as forças que atuam nas subjetivações hegemônicas.

No XX Endipe, em 2020, conduzimos, Ricardo Scofano, Felipe Chaves e eu, uma roda de conversa cujo tema, escolhido por nós, era *É inútil se insurgir? Subjetividades e(m) trânsito*, para falarmos sobre práticas pedagógicas e currículos a partir da perspectiva da *insurgência*. Nesse momento, eu ainda não tinha definido se meu trabalho era sobre *insurgência* ou *resistência*, mas hoje acho que discutimos lá, ou pelo menos eu discuti lá algo que vejo melhor como *resistência*. Antes de falar sobre uma das minhas reflexões nessa roda de conversa,

destaco que a formação do trio por si só já é *resistência*, em especial destacando o que Sobral (2006) fala em relação às estratégias de *resistência*: são transversais; objetivam atingir os efeitos de poder; são imediatas; colocam em xeque o estatuto do indivíduo; opõem-se ao efeito de poder relacionado ao saber; e se referem à questão do “quem somos nós?”. (p.16). Conheci Ricardo e Felipe na disciplina de História Oral, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, ministrada pela profa. Heliana Conde; nosso contato era em aula, ou seja, não havia muita proximidade além desse momento acadêmico, onde comentávamos sobre nossas percepções e nossas pesquisas, num espaço generoso promovido pela própria Heliana, a cada aula, que, inclusive, chamava-nos, todos da turma, de tagarelas. Era realmente uma turma especial, com forças criativas nem sempre vistas no espaço acadêmico! Felipe é da área do direito, Ricardo é da geografia e eu vocês já sabem. O que poderíamos ter nós três em comum para falar em uma roda de conversa do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino? Muito do que falamos e, se não fosse o convite do Felipe, talvez, eu sequer houvesse enxergado a possibilidade de nos constituirmos ali, e nas nossas conversas em trio até o evento, forças de *resistência* que atuam nos efeitos do poder relacionado ao saber. Transdisciplinarizar o conhecimento ou tirá-lo da disciplinarização é uma *resistência* que não tinha percebido antes, na verdade, percebo-a melhor agora, olhando os seus efeitos em mim mesma. Conduzimos a conversa no evento remoto, com outros colegas do corpo docente, em sua maioria, dividindo experiências em sala, pensando em obediência e transgressão no espaço escolar, como, por exemplo: “estudantes que dormem em sala, o que acham?” A provocação veio, inclusive, para pensarmos nesse comportamento com várias razões para acontecer e que, em muitos espaços educacionais, é visto como desrespeitoso da parte da pessoa que dorme. No entanto, o ponto que eu iria, inicialmente, destacar dessa minha lembrança do evento foi o momento em que levei uma experiência que vivi na escola privada onde trabalhei majoritariamente. Em 2016, a direção da escola resolveu discutir equidade de gênero na empresa, já que havia se dado conta de que apenas 16% da carga de aula era preenchida por professoras. Por conta de uma resposta minha em uma das milhões de avaliações enviadas, como “o que você acha da empresa em que trabalha?”, a direção convidou a mim e mais outras colegas para discutirmos machismo naquele ambiente de trabalho. Tornou-se, então, um projeto da direção da empresa, capturado inclusive para promover a escola como um ambiente de diversidade. Depois de um tempo, ao olhar a situação toda que parecia um grande movimento de mudança, enxergo-a como um movimento programado pela própria empresa e o que levava como reflexão à roda de conversa era a minha percepção de que, quando capturado pelas forças

majoritárias, quando aberto um espaço para algo que seria transgressor ao sistema vigente, a *resistência* deixa de existir, porque ela tende a perder sua potência criadora, uma vez que passa a vibrar na mesma frequência que as forças de poder, passa a jogar o seu jogo. Lembrando que o poder, para Foucault, não é um objeto que antecede às práticas, ele se constitui como tal nas relações, no funcionamento das coisas, ele se exerce nas práticas de subjetivações. “ A resistência e suas lutas não empreendem a adequação ou o respeito ao poder; suas reivindicações não se pautam por continuar no jogo do poder, e sim por recusá-lo, ou ainda, impedir o jogo de ser jogado” (SOBRAL, 2006, p.17).

Isso tem a ver também com o que digo mais adiante sobre não querer essencializar o que seria um professor ou uma professora com *práticas de resistência*, tampouco transformar em prescrições aulas assim, pois, por exemplo, quem prescreve, propõe metas e essencializa conceitos são as práticas coloniais e neoliberais. Em cada um dos relatos que trouxe neste trabalho, seja das pessoas que entrevistei, seja dos textos que decidi trabalhar, como o de Neusa Santos ou Nilma Lino Gomes, ou dos autores e autoras que trago aqui como caminhos para romper bases epistemológicas eurocentradas, são possíveis de serem identificados focos de *resistência*, porque se movem, porque produzem vida, porque questionam o sujeito cartesiano, o indivíduo desatrelado do todo, porque confrontam as lógicas coloniais e neoliberais. Posso dizer que também escrever esta tese com as orientações coletivas que recebi, direta e indiretamente, e que fazem deste texto uma autoria coletiva, porque são sempre muitas vozes atravessando os enunciados, é também *resistência* e não deve ser lido, portanto, como uma bula para a sala de aula, para a formação de professores e para caminhos de pesquisa. A *resistência* acontece nas singularidades dos processos que desestabilizam a ordem do tempo e das coisas dadas como naturais, inclusive as protocolares na academia.

O processo de resistência percorre outro caminho, agindo de modo a desestabilizar continuamente os mecanismos de poder dos indivíduos. E é justamente na discussão ética da liberdade, aparentemente palatável ao discurso neoliberal, que Foucault situa sua análise sobre o poder e a resistência. Nessa discussão ele mostra que, se o corpo é alvo dos investimentos políticos e econômicos do poder, ele mesmo é, também, espaço de resistência concebido eticamente. O corpo não pode mais ser pensado apenas como fato biológico isolado do mundo político e econômico; o homem é, simultaneamente, ser vivo e sujeito político – indivíduo indivisível. Assim as estratégias de luta “atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga a sua própria identidade de modo coercitivo” (FOUCAULT, 1995, p. 234-235), colocando em questão a noção mesma de indivíduo. (SOBRAL, 2006, p.17)

E se o corpo é alvo do investimento político e econômico, na lógica colonial do passado e neoliberal do presente, sabemos quais investimentos são feitos em alguns corpos, como os racializados – e o branco não é visto na lógica racial, os que fogem da lógica heteronormativa

desse sistema-mundo, os periféricos, isso tudo responde minha questão inicial: por que será que escolhi essas pessoas para entrevistar? Por que vejo em suas práticas educacionais o que estou chamando de *resistência*?

2 ENTÃO, EU PESQUISEI EM AD, MAS É UMA AD DIFERENTE...

No capítulo anterior, falei sobre o conceito de subjetividade com qual temos trabalhado e a partir do qual temos pensado a análise dos enunciados que escolhemos para as nossas pesquisas. Não tinha ainda especificado com mais profundidade a corrente da Análise do Discurso da qual faço parte – uma tarefa não muito fácil, quando temos feito trabalhos nos quais trazemos diferentes teorias, não apenas as ligadas ao campo da linguística, produzindo conhecimentos que também transitam em diversas áreas. Neste capítulo, buscarei falar sobre essa trajetória cartográfica que tenho feito na análise do discurso, falando, com isso, sobre o que é essa AD que praticamos.

No início do mestrado, aprendi um pouco sobre formação discursiva pela perspectiva de Michel Pêcheux. Como vinha trabalhando com Dominique Maingueneau, mas a partir de outros conceitos, não busquei mais informações além das aulas sobre essa formação discursiva. Passado o mestrado, depois de defendida a dissertação, coloquei-me um desafio pessoal de compreender e delimitar melhor na minha cabeça o conceito de enunciado usado por nós, do grupo Discurso, Ética e Produção de Subjetividade²³, e a relação desse conceito com *formação discursiva*, até para entender e também escrever sobre a Análise do Discurso que praticamos e que vem sendo chamada por nós de Análise do Discurso de Base Enunciativa²⁴.

Ao longo da pesquisa do mestrado, operacionalizei as minhas análises a partir do conceito de enunciado trabalhado por Oswald Ducrot. Naquele momento, cabia bem e satisfazia as minhas necessidades, porque dava conta do que eu trabalhava como entrada linguística – a negação polêmica. Relendo meu trabalho, discutindo com colegas de pesquisa outras situações, querendo escrever sobre essa AD que praticamos, vi-me com lacunas que não me permitiam escrever sobre enunciado. E como pratico uma AD que dizemos ter base enunciativa se eu

²³ Definimos o nome do grupo no final de 2019, mas ainda com algumas incertezas. O contexto da COVID-19 nos fez bater o martelo em relação ao nome, diante de uma necessidade de produzir e fazer circular uma Carta Aberta sobre a escola neste período de isolamento. O funcionamento atual exigido nas escolas públicas e particulares, como as aulas *online*, num protótipo desesperado de Ensino a Distância escancaram o modo neoliberal que adentrou os contextos escolares diversos. Falei sobre isso com certeza nesta tese. Quanto ao grupo, desde o mestrado tenho destacado a minha produção acadêmica dentro dessa coletividade. Eu comecei a frequentar as reuniões desse grupo de pesquisa em 2011 ou 2012. Sua configuração mudou bastante, no entanto ainda trago a certeza do quanto cresci nesses encontros com as diversidades que o constituíram. Lá, estavam na condução o professor Décio Rocha, na época meu orientador de IC, junto às professoras Vera Sant’anna e Maria del Carmen Daher. Nos anos seguintes, e eu já não consigo mais precisar quando exatamente, assumiram a condução, além do professor Décio Rocha, o professor Bruno Deusdará e a professora Poliana Arantes, hoje minha orientadora.

²⁴ Hoje, o nome da AD que praticamos tem se consolidado como Análise Cartográfica do Discurso)

sequer solidifiquei o que é enunciado? Reli Ducrot, li Benveniste, reli Maingueneau e decidi encarar, encarar mesmo, porque é um livro muito duro, o *Arqueologia do Saber*, a fim de rever como Michel Foucault ([1969] 2014) desenvolveu o conceito de enunciado. Nesse caminho, deparei-me com o que ele falava sobre *formação discursiva* e fiz algumas relações como o meu modo de construção de *cópus* e com o que chamei de rede discursiva no meu trabalho de mestrado. Hoje, no doutorado, não sei se é uma limitação minha ou se posso chamar apenas de modo de análise, quando estou com um texto para ser analisado, só consigo fazê-lo compondo o que chamo de rede discursiva – e que preciso pensar se estou partindo das formações discursivas para compor essa rede. Isso vou buscar amadurecer nas próximas páginas revisitando a forma como Foucault apresenta o conceito de FD em *Arqueologia do Saber*, junto às minhas reflexões acerca dele e, como última parte, olhando para o *cópus* que venho construindo nesta tese de doutorado.

Talvez seja pertinente, antes de chegar à *formação discursiva*, trazer para cá também um pouco sobre as reflexões que vim desenvolvendo acerca de enunciado. Com isso, proponho-me, neste capítulo da tese, à discussão sobre enunciado e formação discursiva – esta a partir do *cópus* que vim construindo nesta tese.

2.1 Pensar enunciado nas singularidades das minhas pesquisas

Trabalho com enunciados. Isso foi ficando claro para mim ao longo do tempo em que fui frequentando o grupo Discurso, Ética e Produção de Subjetividade. Ou seja, nem sempre foi claro – e não quer dizer que agora seja tudo límpido. Após o mestrado, surgiu-me uma inquietação: o que eu aceito como enunciado? Reli a parte da dissertação em que falei sobre isso, porém não acalmei essa inquietação. Decidi voltar o caminho, fazer novos caminhos a partir de releituras e novas leituras. Precisava entender o que eu considerava enunciado para poder entender que Análise do Discurso é essa que praticamos e chamamos de AD de Base Enunciativa. Escrevi um pouco sobre, não publiquei, ficou lá entre meus arquivos. E recupero agora, com o mesmo subtítulo que dei há quase um ano, como tentativa de estabelecer um fio entre essas reflexões e as que faço hoje novamente.

2.1.1 A análise do discurso de base enunciativa e o que temos feito dela e com ela

Nossos estudos têm a base teórica da AD de Dominique Maingueneau e nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault. No entanto, vale apontar aqui a contribuição teórica do professor Décio Rocha para a Análise do Discurso a qual chamamos de Base Enunciativa e que, para nós, são claras as singularidades que se fazem presentes na forma como temos trabalhado com a AD, por conta do que o já mencionado professor, Décio Rocha, propõe-nos como reflexão e ação transdisciplinar. A minha pesquisa de mestrado foi fortemente pautada nesses dois autores, Maingueneau e Foucault, para compreender as noções de discurso. Agora no doutorado não posso dizer que está sendo igual, porque o momento é outro, ainda que as leituras sejam semelhantes. Continuo com as mesmas bases teóricas no campo da análise do discurso, mas com novas inquietações. Ao longo dos sete anos, entre Iniciação Científica e Mestrado, com muita frequência, Décio Rocha nos trouxe, como propostas de leitura, Gilles Deleuze, Félix Guattari, George Agamben, e, em 2018, lemos um pouco sobre Análise Institucional, a partir dos textos de René Lourau. Nesse caminho todo, também estiveram presentes os trabalhos de autores como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, com as pistas da cartografia como um método bastante útil para nós, já que parece dar conta das dispersões das *formações discursivas*; Suely Rolnik, também com suas contribuições para a ideia da cartografia e para os conceitos de subjetividade; e os trabalhos de Luciana Lobo Miranda. Além de todos esses autores, não posso deixar de mencionar Gilbert Simondon, e as leituras de Achille Mbembe que iniciamos em 2020, este ano que parece interrompido pela pandemia e pelo isolamento social. Todos esses encontros nos trouxeram até aqui, levando-me a pensar que não dá para dizer que fazemos uma AD de Base Enunciativa sem mencionar as noções de sujeito que nos permeiam para pensarmos os discursos e a forma como nos colocamos diante das análises que pretendemos fazer.

Voltando à Análise do Discurso, é preciso definir, antes de tudo, qual é a noção de discurso de que parto para me colocar como uma linguista pesquisadora em Análise do Discurso Base Enunciativa. No livro *Vocabulário de Foucault* ([2009]2016), Edgardo Castro retoma a definição do *Arqueologia do Saber* e traz o seguinte acerca do que é o discurso: “conjunto de enunciados que provêm de um mesmo sistema de formação; assim poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico” (CASTRO, [2009]2016, p. 117). Indo para Dominique Maingueneau, em *Análise de Textos de Comunicação*

([2001]2013), o autor vai destacar a polissemia do termo discurso, pois muitas vezes ele é usado para se referir a um texto produzido em situações solenes, por exemplo, mas talvez pudéssemos dizer que discurso é texto e história, é aquilo que é produzido por uma comunidade linguística e que a produz, “é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação de mundo” (MAINGUENEAU, [2001] 2013, p. 59). Desse modo, sendo discurso um conjunto de enunciados que se dão num mesmo sistema de formação e sendo também uma forma de ação que produz e é produzida por comunidades linguísticas, nossa empreitada no grupo de pesquisa é compreender os sistemas de formação, os regimes enunciativos, os sujeitos que fazem parte desse sistema e são constantemente atravessados pelos discursos, implicados, produzidos e produtores.

Posso certamente dizer que a analista do discurso na área da linguística é alguém que bebe na fonte da linguística textual, do estruturalismo e da pragmática, mas que também precisa recorrer à filosofia, à sociologia, à psicologia e a outras disciplinas que possam orientar a compreensão das formações discursivas e das produções de enunciados. É comum, assim, com uma certa frequência sermos questionados se estamos fazendo linguística, já que não estaríamos trabalhando com o núcleo duro da linguística. Dois pontos podem ser destacados desses questionamentos: o que seria fazer linguística e qual é a necessidade de categorizar o que é produzido no campo do conhecimento.

Perdemos a potência dos encontros entre várias linhas de pesquisa porque, talvez, estamos nos fechando às nossas áreas de conhecimento disciplinadas. Perdemos aquilo para o qual é chamada à academia, que é produzir vida a partir das pesquisas, e estamos cada vez mais fadados a estudos ora vazios, ora repetitivos, correspondendo à lógica econômica que nos assola com a obrigação da produtividade em larga escala. Para termos encontros entre diversas áreas, com reflexões mais profundas e atravessamentos mais produtivos, é preciso tempo. E esse tempo nos é cada vez mais reduzido em nome dos títulos e das pontuações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Isso responde, acredito eu, à segunda indagação sobre as áreas de conhecimento.

Quanto à primeira, partimos das entradas linguísticas para nossa análise do discurso. Como linguista, preciso da materialidade do discurso por meio das palavras, das frases, dos textos. Em minha pesquisa de mestrado, o que me impressionou primeiro foi a repetição da palavra ideologia no Projeto de Lei 867/2015, sobre o Programa Escola Sem Partido, e posteriormente as constantes proposições formadas pela palavra “não” nas regras que o Movimento Escola Sem Partido quer que estejam fixadas nas salas de aula, como: O Professor

não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária. Agora no doutorado, ainda construindo o meu *cópus*, o que tem me saltado nas entrevistas que fiz são as respostas à pergunta: “para você, o que é educação?”, para a qual a maioria das pessoas entrevistadas respondeu com enunciados formados também pela negação, como “não sei o que é educação”, além de um outro desafio que se impõe a mim nas análises que é o de não identificar uma marca linguística recorrente, mas, sim, subentendidos – falarei mais sobre isso em outro capítulo desta pesquisa.

Quanto às categorizações do conhecimento, no fundo, dizer o que é ou não é linguística é mais um dispositivo de produção de poder a fim de deixar alguns trabalhos à margem da academia, contribuindo para a manutenção do *status quo* de determinados saberes. Lembro-me, nesse ponto, de um amigo da área da geografia que, após ir a um evento que promovemos na UERJ, o “Linguística para quê?”, em 2017, comentou comigo que ali também produzíamos um conhecimento da geografia. Não havia ainda pensado por essa perspectiva, porque somos muito pouco formados para fazer essas relações. Se geografia tem a ver com a descrição da terra, ou a descrição do espaço, ao analisarmos discursos, a partir da noção de que eles se dão dentro de um espaço discursivo, que é texto e história, e, por isso, o método da cartografia tem nos caído tão bem talvez, aqui estamos nós junto da geografia com certeza. Esse mesmo amigo, professor e pesquisador, ao me contar sobre essa relação da AD que praticamos com a geografia, narrou episódios em que alunos do curso de Geografia da UERJ apresentaram trabalhos e foram questionados pela academia com o julgamento de que suas pesquisas não eram da Geografia. Estou aqui narrando essa história só para evidenciar, assim como disse linhas acima, que essas afirmações se constituem como dispositivos de poder diante dos saberes, sobretudo quando novas pesquisas são potências de deslocamentos dos saberes já instituídos, reorganizando as fronteiras, as territorialidades e até mesmo desfazendo tais fronteiras. Se a gente entende as descontinuidades propostas por Michel Foucault, fica clara a proposta de repensar as categorizações do conhecimento e o desfazimento das fronteiras instituídas ao saber como dispositivo de poder!

Voltando às definições, após pontuar a noção de discurso da qual parto, falta falar sobre enunciado, já que afirmei que sou da Análise do Discurso de Base Enunciativa. Depois de reler a Dominique Maingueneau e a Michel Foucault para conceituar “enunciado” de um jeito que esteja próximo ao que me foi útil em minha dissertação de mestrado, chego a algumas definições. Antes de falar sobre isso, retomo exatamente a definição que usei nessa mesma

dissertação, retirada do *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU; [2004] 2012):

Chama-se frequentemente frase uma sucessão de palavras organizada conforme a sintaxe, e enunciado a realização de uma frase em determinada situação. Nota-se, assim, que diferentes enunciados de uma frase têm, em geral, sentidos completamente diferentes (DUCROT & SHAEFFER; 1995, p. 250)

No entanto, nos últimos tempos tenho considerado insuficiente o que escrevi no mestrado para explicar o que seria uma AD de Base Enunciativa e retomei as minhas leituras sobre o tema para tentar dar um chão mais firme ao que é enunciado diante da perspectiva de praticarmos uma análise do discurso definida como de base enunciativa. Vou me valer de uma definição resumitiva que pensei a partir da releitura do *Arqueologia do Saber* ([1969] 2014), parte III, intitulada *O Enunciado e o Arquivo*: enunciados são a materialização dos discursos que circulam, muitas vezes em dispersões; é uma forma de atualizar os discursos em um dado tempo e em um dado espaço, sendo cada enunciado único dentro desse tempo e desse espaço. Ou seja, podemos falar uma mesma frase em situações diferentes, porém não serão o mesmo enunciado, porque as condições de enunciação se diferenciam, bem como também podem se modificar os modos de enunciação e os coenunciadores. Enquanto pensava sobre essa definição, tentei supor duas situações como:

- i. porta de uma sala com professores reunidos com o seguinte cartaz: Discussão sobre o Programa Escola Sem Partido;
- ii. porta de uma sala com pais e direção da escola reunidos com o seguinte cartaz: Discussão sobre o Programa Escola Sem Partido;

São as mesmas frases, mas os contextos de enunciação não. Se eu construísse um corpús com a primeira frase, buscaria outros textos sobre professores e Programa Escola Sem Partido para compor a minha rede, a qual chamo de rede discursiva, a fim de fazer, a partir dessa condição enunciativa, as possíveis análises. Certamente, diante do que percebo e até estudei ao longo do mestrado, muitos professores se encontram em posições de medo e de dúvidas sobre o rumo de seus empregos por conta da vigilância promovida pelo ESP. O enunciado *Discussão sobre o Programa Escola Sem Partido* pode estar mais relacionado a um momento em que os professores trazem suas indagações, para entenderem melhor sobre posturas seguras em sala de aula. Indo aos pais, os contextos em que eles estão inseridos parece outro, possivelmente uma reunião cujo nome é *Discussão sobre o Programa Escola Sem Partido* pode produzir sentidos como espaço para retirar dúvidas se há ou não doutrinação, sobre como proteger os filhos, sobre o que fazer caso os filhos estejam sendo doutrinados etc. É claro que chego a essas possíveis

produções de sentido colocando-me como uma professora, pesquisadora, atravessada por processos de subjetivação que me fazem ler as frases de uma forma e não de outra, por exemplo, com muitos “sujeitos” não empíricos que me perpassam numa condição de coenunciadora. Isso me possibilita dizer que as conclusões as quais chegamos sobre os enunciados com os quais temos contato se dá porque acionamos o que tenho chamado de rede discursiva, composta por vários outros enunciados virtuais que entram em cena quando há a enunciação de um enunciado específico que compõe essas redes. Trago aqui exemplos a partir do que analisei na dissertação de mestrado, contudo falarei mais especificamente do meu córpus agora no doutorado mais adiante, como já anunciado.

Assim, praticar a análise do discurso tendo as enunciações como base é pensar nos enunciados como parte de uma rede de discursos cujas formações, como diz Foucault ([1969] 2014) no livro já mencionado, *Arqueologia do Saber*, são dispersas. Por serem dispersas, o trabalho de construção do córpus talvez seja reunir naquele momento da pesquisa algumas dessas dispersões materializadas nos enunciados que escolhemos para preparar essa rede de que falei e não fazer interpretação de texto, mas análise – o que inclusive faz o uso da cartografia como método ter todo sentido. No entanto, toda essa construção precisa vir de uma clareza de nós, analistas, como pensamos em nossas pesquisas, de que somos sujeitos em constantes processos de produção de subjetividade, cujos dispositivos também estão relacionados às instituições nas quais nos inserimos, seja como pesquisadora, seja como professora, seja como aluna e por aí vai. E, quando analiso, sou atravessada por isso tudo, produzindo também, com meu trabalho, mais enunciados com sujeitos e com muitas vozes, que não são empíricos, e que também são formados por uma série de processos de agenciamentos de produção de subjetividade.

Citei alguns conceitos que preciso esclarecer ainda. Iniciei a seção com o título *A análise do discurso de base enunciativa e o que temos feito dela e com ela* porque nós temos não só bebido na fonte de Maingueneau, temos ido por outros caminhos para compreender as produções que perpassam o sujeito da enunciação, as formações discursivas, os textos produzidos que materializam essas formações e a nós mesmos como pesquisadores implicados no objeto que escolhemos estudar, ou melhor, que produzimos a partir de práticas discursivas que se materializam nos trabalhos que escrevemos sobre esses objetos – e sobre nós também, já que não acreditamos na nossa dissociação, num observador neutro que coleta dados e descobre resultados. Construimos córpus e produzimos resultados.

Para darmos conta de toda essa proposta que nos é colocada por essa escolha que fizemos, desde muito cedo, lá em 2012, quando eu ainda era da Iniciação Científica, o professor Décio Rocha me sugeriu leituras que ele considerava necessárias para essa empreitada de analista do discurso. Isso vai explicando o que fazemos dessa AD, porque certamente ele é alguém que compreende a importância de se ultrapassarem fronteiras, levando-nos à psicologia, à filosofia, à sociologia, e não só aos teóricos dos estudos de linguagem.

Abro esta tese falando sobre alguns conceitos advindos dessas fronteiras que ultrapassamos, como os de subjetividade e dispositivo de produção de subjetividade. Ao trazê-los para o início do trabalho, meu objetivo foi o de não apenas apresentar a sua importância para a análise dos enunciados que compõem meu corpus, mas para possibilitar a compreensão acerca da razão pela qual minha pesquisa caminhou para as questões raciais, já que, atenta às vozes que atravessam esses enunciados, pude perceber alguns processos de subjetivação que pudessem estar relacionados às subjetivações raciais na nossa sociedade.

Nesse sentido, para analisar enunciados, temos compreendido que é preciso colocar luz nesses conceitos a fim de buscar compreender as condições enunciativas, os discursos engendrados nos campos sociais, aquilo que pode ser dito, aquilo que não pode ser dito, compreendendo que os agenciamentos de subjetivações que aparecem nos enunciados que analisamos também estão sobre nós ao realizarmos a análise. Ou seja, os enunciados são produzidos por pessoas atravessadas por muitos processos de subjetivação, tendo, assim, muitos sujeitos não empíricos no que é enunciado. Levar todas essas vozes em consideração, buscando compreender como se formam os enunciados, acaba sendo uma tarefa nossa que compreende que língua não representa mundo, mas o constrói; e o constrói a partir de várias forças que se tensionam nas estruturas de subjetivação, que também são de poder – e que atuam sobre igualmente sobre quem analisa discursos.

Como professora do ensino médio, pesquisadora e aluna da UERJ, mulher, da periferia da cidade do Rio de Janeiro, produzo enunciados polifônicos, sem total consciência dos sujeitos enunciativos que atravessam meus enunciados, num jogo de forças entre aquilo que posso ou não dizer em sala de aula em tempos de Escola Sem Partido, por exemplo, porém dizendo muitas vezes pelo modo como enuncio ou até como não enuncio. Analisar o plano linguístico sem colocar à mesa todos esses jogos de forças parece nos levar a uma análise que encontra apenas o significado das palavras, no nosso caso que buscamos a materialidade linguística para nossas pesquisas, entretanto renuncia as produções de sentido que os textos, como dispositivos de subjetivações, nos permitem também enxergar nos contextos de enunciação. Aqui, volto à

noção de discurso como texto e comunidade que o produz e é produzida por ele em uma historicidade.

E, para finalizar, cada vez mais me parece que a compreensão desse sujeito não empírico ao qual chamamos de enunciador, que se faz presente no enunciado, que cria alianças com outros enunciadores e coenunciadores só é possível a partir da filosofia da diferença, que vai nos levar à busca do outro a partir do desafio constante de não nos projetarmos sobre esse outro e o olharmos apenas como uma extensão de nós mesmos. Mais do que a compreensão da teoria, isso nos requer a vivência dessas práticas de buscar a alteridade como potência de vida, senão ficaremos torcendo e contorcendo nosso pensamento para entender uma complexidade que só é simplificada pela mudança das epistemologias sob as quais fomos formados enquanto sujeitos, sujeitos no plural, porque somos múltiplos; e não dar conta disso, dessas noção de multiplicidade, é seguir a ideia cartesiana de sujeito racional e centrado nele mesmo, aquele que pensa e por isso existe. Como se tudo que pensasse partisse do controle total desse sujeito de sua identidade, de seu estar no mundo, como algo acabado e não processual. É sob tal reflexão que também me proponho analisar as entrevistas que constituem o *córpus* desta pesquisa.

2.2 E a formação discursiva nisso tudo?

Ao longo deste tempo que tenho pesquisado para esta tese, venho amadurecendo o conceito de *formação discursiva*, adotando sobretudo a perspectiva de Michel Foucault. Eu havia parado este capítulo a fim de partir logo para as análises linguísticas do *córpus* que eu venho construindo. Isso significa que eu escrevi esta parte teórica neste capítulo, fui para a análise linguística do *córpus* a partir da qual vi a possibilidade de trabalhar com o *subentendido* definido por Oswald Ducrot, e agora retomo a escrita sobre *formação discursiva* na parte que faltava: a análise do *córpus*. Entretanto, nesta seção a qual destinei para isso, trarei alguns amadurecimentos feitos nos últimos meses.

2.2.1 Como veio parar aqui a formação discursiva

Fiz uma disciplina chamada *Atualidade da Arqueologia do Saber*, no segundo semestre de 2019, ministrada pelo professor Bruno Deusdará em parceria com professor Décio Rocha. No semestre anterior, fui ouvinte de outra disciplina, também sobre Foucault, chamada *Foucault e os historiadores*, ministrada pela professora Heliana Conde, no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana. Ou seja, meu interesse por esse autor é claro e acontece desde a primeira graduação- em jornalismo – embora entendesse muito pouco naquele primeiro contato. Nessa disciplina do programa de pós-graduação do qual faço parte, no Instituto de Letras, a ementa estava relacionada aos estudos de linguagem pela perspectiva foucaultiana. Lá, voltei a ter contato com o livro *Arqueologia do Saber*, relendo partes dele pela terceira vez certamente, voltando, com isso, a ter contato com as noções de *formação discursiva*. Ao mesmo tempo em que via esse conteúdo, comecei a me interessar pela ideia de revisão das bases epistemológicas sobre as quais a academia se constitui – algo que já aparecia como pano de fundo nos meus estudos, uma vez que, desde os encontros de pesquisa, ainda na Iniciação Científica, temos discutido as noções de ciência, de saber, de currículo, porque estão bastante interligadas às perspectivas foucaultianas. Afinal, como disse já, a leitura de *Arqueologia do Saber* foi feita em outros momentos por mim, junto, inclusive, aos professores que estavam ministrando a disciplina para o mestrado e doutorado do Instituto de Letras.

Em que momento entra repensar as bases epistemológicas? Alguns acontecimentos também dispersos se deram no meu primeiro ano de doutorado: fui convocada para ser professora substituta do departamento de linguística da UERJ, momento que me deu a chance de fazer um cronograma do semestre pautado na ementa e nas indicações da ementa. Recebi um suporte enorme de dois professores que me acompanham desde a época de IC e citados com frequência em minhas pesquisas, meu orientador de IC e do mestrado, professor Décio Rocha, e professor Bruno Deusdará. Nesse processo de feitura do programa, decidi incluir algumas discussões sobre linguagem na disciplina de linguística 2, na qual, pela ementa, eu deveria passar por diversas correntes da linguística – na linearidade esperada pela nossa academia, diante da possibilidade de produção de sentido que também apareceu na minha formação: tínhamos o estruturalismo, depois veio o gerativismo e depois, e depois, e depois. Como se as correntes fossem construídas assim em uma sucessão. Fiz o que podia dentro de um semestre, mas também fiz o que eu achava que poderia fazer: coloquei Fanon, por exemplo. Era pouco? Era, porém aquilo se constituía, na minha visão, como uma possibilidade de deslocarmos de algum modo as nossas leituras. No meio desse semestre, surgiu o concurso público para a vaga

de professora efetiva na UERJ. Tentei estudar o máximo que pude, dando quase quarenta horas de aula – entre colégio e universidade; coordenando a disciplina no colégio onde trabalhava; fazendo duas disciplinas do doutorado e dando aulas particulares para complementar a minha renda. Reli os principais teóricos das correntes linguísticas, a partir de livros/manuais de linguística, fazia as relações que me pareciam pertinentes, ouvia conselhos de colegas mais experientes, decidi, enfim, ler partes do livro que eu tinha há algum tempo, *Árvore do Conhecimento*, de Humberto Maturana e Francisco Varela. A pergunta sorteada na prova tinha a ver com a concepção de linguagem para a biolinguística. Embora eu desconhecesse o termo, fui pela associação com a palavra e compreendi que tinha a ver com gerativismo. Escrevi sete páginas nas quais eu passava pelo Estruturalismo, pelo Gerativismo, pela Linguística Cognitiva e pela Análise do Discurso, porém, também, buscando deslocar as noções positivistas da academia brasileira no que tange à questão da linguagem como representação. Não passei. E aqui não vou questionar critérios da banca, apresentei essa história porque, a partir dela, comecei a fazer algumas reflexões, junto à amiga que também tentou a prova, Tatiana Jardim²⁵.

Nesse momento, ficou mais claro ainda que talvez o que eu buscava estivesse em outras bases epistemológicas e talvez aquilo que eu estava chamando de práticas de resistência em sala de aula tinha a ver com resistências também a essas bases. O que quero dizer e que tenho pensado agora, retomando as leituras sobre *formação discursiva* para escrever o que estou escrevendo é que essas práticas as quais chamo de resistência estão no campo discursivo, são práticas discursivas, ora imateriais, porque nem sempre materializadas enunciativamente, e estão tensionadas com outras *formações discursivas*. Tentarei me fazer mais clara com exemplos: uma prática de resistência não tem a ver só com uma colega ou um colega que não faz todos os exercícios da apostila, porque entende que não pode anular seus alunos enquanto sujeitos que trazem suas demandas, ou seja, não é uma prática que apenas está resistindo à lógica de produtividade da sociedade neoliberal. Uma prática de resistência também o é quando traz narrativas que disputam com as que estão instituídas como campos de saber; é uma prática que coloca em xeque as bases epistemológicas sobre as quais a escola e a universidade se instituem como tais e como instituições responsáveis pela transmissão de saberes. Quais saberes? Essa indagação que me parece ir ao encontro também dos trabalhos de Foucault pode

²⁵ Essas reflexões aparecem no artigo A ementa como (re) construção das práticas colonizadoras no espaço universitário que escrevemos juntas para o livro *Em Discurso*. Este trabalho é um resultado de artigos produzidos por colegas do nosso grupo de pesquisa em parceria com pesquisadores e pesquisadoras de outros programas, como Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais (PPRER) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino (PPFEN) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).

ser um primeiro passo para repensar o que temos feito nas salas de aula, tanto da universidade quanto das escolas.

Para juntar essas reflexões à formação discursiva, voltei ao capítulo 1 da primeira parte de *Arqueologia do Saber*, no qual o autor fala sobre as unidades do discurso. Ele inicia assim:

O emprego dos conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação coloca, a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimento, mas também problemas teóricos. São estes problemas que vão ser aqui estudados (...) (FOUCAULT, [1969]2014, p.26)

É sabido por quem estuda Foucault que esse livro é uma resposta aos historiadores, e, como dito em aula por Deusará²⁶, seus escritos estão na base da contra-argumentação. Aqui me recordo de Paul Veyne ([1971]2014), no livro *Como se escreve a história*, mais especificamente na parte dedicada a Foucault, cujo título é *Foucault revoluciona a história*. Paul Veyne também faz parte, com o que disse nesse livro, das minhas reflexões desde o mestrado, quando ele afirma que Foucault é um verdadeiro historiador porque olha os drapeados da história, analisa como as práticas constroem os objetos. Continuo a me desafiar a um olhar para os drapeados, buscando entender essas práticas discursivas que constroem os objetos. Talvez, seja exatamente sobre isso que está sendo meu trabalho de doutorado. Quase sempre, ao me deparar com enunciados diversos, o que me pergunto é quais são os regimes enunciativos que permitem que coisas sejam ditas, como são ditas, nos contextos em que são ditas. O que quero saber é sobre os regimes de práticas discursivas que constroem os objetos. Existem práticas que construíram o objeto escola, o objeto educação, o objeto linguagem, o objeto biolinguística, como também o objeto ao qual chamo de resistência em sala de aula – objeto da minha pesquisa. Tal objeto não está dado, será também por mim construído ao longo do trabalho, quando reunirei enunciados dispersos e os colocarei uns dentro de uma mesma *formação discursiva* e outros em outras, construídas por mim, analista do discurso, porque os reunirei e os chamarei de “prática de resistência” ou aqueles de outras *formações discursivas* poderei dar-lhes outro nome, como “práticas do instituído”, não sei.

“Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo da sua instância” (FOUCAULT, [1971]2014, p.31). É esse jogo que vejo como necessidade de ser sacudido em sua inquietude, de romper com as continuidades e deslocar as unidades discursivas já postas no campo da escola. Penso aqui no momento de isolamento em que vivemos como latente para entender meu trabalho também. Quando selecionei professoras e um professor para a entrevista, porque vejo essas pessoas como sujeitos de resistência em

²⁶Aulas da disciplina do mestrado/doutorado, do Programa de Pós Graduação do Instituto de Letras da UERJ, Atualidade de Arqueologia do Saber.

suas práticas, talvez eu não conseguisse ainda enxergar exatamente a que elas resistem, quais forças se tensionam sobre quais formas. Hoje, diversas escolas, públicas e privadas do país, estão repensando como dar conta dos dias necessários para um ano letivo. Neste exato momento em que escrevo, dia 4 de abril de 2020 – e precisei olhar no calendário, porque já não consigo mais me localizar nas datas – estamos há 20 dias com aulas suspensas por conta da epidemia de COVID-19. Com isso, tem sido literalmente uma corrida insana atrás de plataformas e aplicativos com os quais as aulas podem acontecer, exercícios e mais exercícios sendo enviados, a pessoas do maternal até a graduação, numa lógica de produtividade neoliberal, escancarando que escolas temos feito, que tipo de subjetividades temos produzido sobre professores e estudantes, sem muita reflexão acerca inclusive do medo da morte, porque acho que precisa ser entendida essa dimensão igualmente: não sabemos quem sairá vivo destes tempos. Em meio a tudo isso, a essas práticas, que podem ser discursivas materializadas de diversos modos, é possível identificar o objeto escola e o objeto educação. O conceito de educação parece-me estar constituído sob a ideia de transmissão de conteúdo. Educar é transmitir conteúdo, porque conteúdo é conhecimento. Logo, o professor tem a função de transmitir conhecimento. Qual conteúdo? Qual conhecimento? São perguntas necessárias que precisam ser respondidas para entendermos alguns últimos acontecimentos na área da educação no Brasil. Conteúdo escolar não é conteúdo político, trarão os enunciados ligados às ideias do Movimento Escola Sem Partido²⁷. O que seria o conteúdo político? Analisando o discurso do MESP, é tudo aquilo que não está relacionado à ideia tecnicista de formação para a produtividade, para a formação do capital humano na escola, isso inclui não ter debates acerca das desigualdades sociais, por exemplo. Conhecimento, assim, transmitido pela escola só pode ser aquele ligado a um projeto neoliberal de educação. E, se a escola é um local apenas de transmissão de conteúdo, esse conteúdo pode ser transmitido a distância, que não haverá prejuízo algum ao ensino. É sob essas perspectivas que escolas, públicas e privadas, em tempos de COVID-19, utilizam-se de plataformas *online* para continuarem suas atividades escolares como uma coroação do projeto neoliberal de governo, liderado pelo ministro Paulo Guedes, que agora empiricamente consegue comprovar à sociedade que a escola pode funcionar a distância. Benefício para os setores empresariais ligados ao ensino a distância, tendo o envolvimento do referido ministro²⁸, prejuízo para a sociedade brasileira que perde com o esvaziamento de vários processos educacionais que não estão ligados apenas à transmissão de conteúdo. Perde-se o espaço de

²⁷ Como analisei na dissertação do mestrado.

²⁸ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/plano-para-a-educacao-deve-enfraquecer-professor-e-beneficiar-guedes/> Acesso em 20 de agosto de 2021.

troca, de discussão, de crítica, de acompanhamento de processos, de relações interpessoais, daquilo que passa pelo corpo, que afeta, que desloca. Contudo, é importante entender que o que vivemos agora e viveremos nos próximos meses no campo da educação vem sendo desenhado há alguns anos. A aceitação de responsáveis diante desse modelo só me parece possível porque a escola veio sendo construída, por meio também de práticas discursivas, com esse formato: um local de transmissão de conteúdo. Um local que, por ser apenas de transmissão de conteúdo, em que se veem alunos como indivíduos submetidos ao poder do corpo docente, é mais seguro, então, que essa transmissão se dê de casa, onde as aulas podem ser fiscalizadas pelas famílias e também pelas empresas que as produzem, sem interferências de devaneios políticos dos profissionais da educação, contaminados por Paulo Freire, e sem os possíveis devaneios juvenis de projetos comunistas que tentam contaminar a turma com suas ideias revolucionárias e utópicas²⁹.

A resistência em sala de aula pode ter a ver com o estabelecimento de práticas, naquilo que se diz e naquilo que não se diz, que vão de encontro a esse projeto de escola em curso. Digo em curso porque não podemos dizer que ele está finalizado ou que ele já está instituído, uma vez que há vários/várias de nós em sala de aula buscando a educação libertadora proposta por Paulo Freire; há ainda muitos/muitas colegas, próximos a mim mesmo, que compreendem pelo que se luta nos tempos atuais.

Quando escolho seis pessoas para entrevistar, porque as vejo como quem, de algum modo, têm resistido, não sei o que elas me responderão e, ao me responder, preciso ler, reler, ler novamente suas respostas transcritas, eu preciso compreender essas lutas discursivas que são travadas em suas repostas, os ditos e os não ditos, o que está posto, o que está pressuposto e o que está subentendido. E, mais ainda, eu preciso, sendo coerente com a base teórica que estou me propondo, buscar na dispersão o que tenho chamado de uma educação resistente, sem cair na tentação da linearidade, da unidade, da “essencialização” do conceito. Para isso, travo em mim também as lutas para me despir dos conceitos definidos, enrijecidos, sobre escola, sobre aprendizado, sobre educação. Talvez, despir não seja a melhor palavra, mas permitir que

²⁹ Eu me lembro agora de um caso que ocorreu comigo em uma escola particular de classe média do Rio de Janeiro, voltada para o vestibular desde o nono ano. Em 2017, no segundo ano do mestrado, como já disse, sobre o Escola Sem Partido, um pai me acusou de fazer doutrinação em sala. De forma equivocada, a escola que disse confiar em mim me colocou com o pai em uma reunião. Eu, então, perguntei a ele algum exemplo efetivamente da minha aula a partir do qual ele poderia fazer a acusação que fazia. Ele me respondeu: você permite que os alunos participem da aula, e esses jovens entendem nada do Ministério do Trabalho, ficam falando a favor dos funcionários, quando não sabem o que passa o empresariado. A sua denúncia está prevista no PL 867/15, pois, em nome da pluralidade em sala, o professor não pode deixar que outros façam doutrinação ideológica. Em nome da pluralidade de ideias, não só o profissional da educação é censurado, como também alunos que apresentem ideias contrárias ao que o MESP considera como verdade, como conteúdo neutro.

seja colocado em xeque, desestabilizado também o que penso e o que defino como prática de sala de aula. Tem a ver com permitir que esse *córpus* que construo como objeto de análise me implique e seja também dispositivo de produção de subjetividades.

Trabalhar com a dispersão dos enunciados, que tem a ver com a *formação discursiva*, ponto ao qual ainda chegarei, é um trabalho cartográfico desde a construção do *córpus* até a forma como leio e lido com as teorias. Isso, para mim, tem relação intrínseca com a proposta de Foucault de trabalhar com as descontinuidades. E isso tem a ver com as mudanças epistemológicas que hoje tenho buscado como parte dos meus estudos, sentindo existir essa lacuna na minha formação como professora e pesquisadora. Essa busca decerto passa não só pela minha formação intelectual, passa pelo meu corpo. Até porque essa separação entre corpo e intelecto também não tem dado conta da maneira como temos pesquisado no grupo ao qual pertencemos. Sou mulher, do subúrbio do Rio de Janeiro, não branca e não negra, na América do Sul lendo teorias e autores europeus, majoritariamente, nas duas formações universitárias às quais tive acesso, atravessando parte significativa da cidade por mais de dez anos para ter contato com a intelectualidade carioca. Se eu fecho os olhos, enquanto falo disso, vejo nitidamente o trajeto da Avenida Brasil encarado todos os dias, em pé no ônibus lotado, por muitos anos. Minha memória tem cor que vai de uma foto sépia a um verde vivo do Aterro do Flamengo. O Rio tem cores na paisagem que o diferencia. Repensar as bases epistemológicas é repensar a linearidade acadêmica; é também me encontrar com o Foucault das descontinuidades, que está deslocando o conhecimento europeu e afetando gente daqui a uma busca de suas próprias bases de conhecimento.

Para todo esse meu empreendimento de energia, é preciso fazer o que tenho chamado de “torcer o conhecimento”. Eu sou formada por essa academia cuja lógica científica majoritária é linear. Acho que posso dizer que as propostas de ruptura dessa linearidade começam a acontecer em 2011, quando começo a pesquisar com o professor Décio Rocha. No entanto, de modo geral, inclusive na formação acadêmica existe essa pretensa linearidade a partir da qual uma matéria da grade curricular prende a outra matéria, por exemplo. Na linguística, as ementas se dão assim nas disciplinas obrigatórias: linguística 1 e linguística 2. A minha experiência na graduação me leva a pensar nisso, inclusive quando vejo uma ementa que me diz o que preciso dar, como já mencionei, baseado em uma linearidade das correntes linguísticas. Nesse sentido, estabelece-se que a pessoa só pode fazer a linguística 2 depois de ter passado pela 1. Depois de formados, como se o processo tivesse acabado, somos levados à sala de aula e damos continuidade a essa formação linear com nossos estudantes, como se o aprendizado não fosse

processual, disperso, cartográfico. Não fomos preparados para termos a capacidade de abrir mão do plano de aula, do conteúdo programático, quando alunos apresentam suas demandas, quando rompem com a nossa linearidade de aula para trazer elementos em dispersão. Pensar nas descontinuidades é restabelecer novos modos de conhecimento, de ensino-aprendizagem, é romper com as categorizações desse conhecimento e com a visão determinista de formação.

Pensando em toda essa construção formativa de sujeito professor/pesquisador, pratico eu uma análise do discurso cuja proposta está na análise de enunciados em dispersão.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. (FOUCAULT, [1969]2014, p.31)

Assim, no movimento cartográfico reúno os enunciados dispersos e busco entender, como já mencionei, os regimes enunciativos que permitem que eles saiam do campo da virtualidade e sejam ditos, repetidos, transformados, materializados na enunciação.

2.2.2 Agora, sim, o conceito

Talvez um dos conceitos mais importantes para pensar as regularidades discursivas e refletir sobre os enunciados que analiso seja o de *formação discursiva* (FD). O caminho se produz caminhando, e penso aqui como não tinha trabalhado sob a perspectiva da FD no meu mestrado, o que me levou a nomear o que eu estava traçando de rede discursiva, porém sem pensar que essa rede foi possível de construir porque eu estava olhando enunciados que compunham *formações discursivas* diversas. Hoje, coloco-me diante das teorizações sobre FD, mais a partir de Foucault que de Maingueneau, por uma escolha afetiva – no sentido de afeto de Spinoza – porque encontro mais potência para o que estou pesquisando.

Baronas, em seu artigo *Formação Discursiva e Discurso em Foucault e em Pêcheux*, retomando Foucault ([1969] 2014) em *Arqueologia do Saber*, dirá que

a formação discursiva é vista como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria etc. Dito de outro modo, para o filósofo francês o que garante a unidade de um discurso clínico, por exemplo, não é a sua linearidade formal- sintática ou semântica -, mas algo comparável a uma diversidade de instâncias enunciativas simultâneas (...) (BARONAS, 2011, p.3)

Para entender essa concepção sobre *formação discursiva*, é preciso, certamente, para a maior parte de nós voltar ao início do próprio *Arqueologia do Saber* e não apenas entender, mas aceitar e colocar em prática na análise a proposta de ruptura com as continuidades que o autor nos traz para compreender as engrenagens tanto da arqueologia do saber quanto da genealogia do poder por meio da análise dos enunciados. Ou seja, aqui eu vejo uma questão epistemológica a ser resolvida, como dito na seção anterior. Primeiro, tem a ver com a compreensão do que ele chama de unidade do discurso, rompendo com as análises do discurso que partem das noções de gênero, de livro, de autor, de obra etc. Na minha análise do que chamo de prática de resistência ao discurso neoliberal, é preciso que eu rompa com a tentação fácil de buscar esse discurso de uma educação neoliberal que aparece até claramente numa escola privada que se identifica hoje sem muitos pudores como uma empresa, por exemplo. Essa educação neoliberal também aparece em falas de colegas da educação pública, aparece em pedidos dos pais quanto ao conteúdo que deve ser dado, com uma quantidade X de exercícios, “a professora não usa a apostila quase”, “o caderno do meu filho está em branco”, “eles não tiveram aula hoje, assistiram a um filme” etc; ele aparece nos documentos do MEC; na Base Nacional Comum Curricular; e em mais uma série de enunciados possíveis de serem ditos na educação pública e privada, nas famílias, na mídia, enfim, em vários lugares, de várias formas, em diversos contextos de enunciação, dispersos. Desse modo, esse caminho da dispersão, para mim, só é possível de ser feito com a cartografia, a partir da qual vou encontrando ferramentas e construindo a análise.

É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início: é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de ligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las das sombras onde reinam. E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos (FOUCAULT, [1969]2014, p.26)

Quando Foucault nos chama à responsabilidade do método, penso que esta se dá a partir do compromisso, que tenho mencionado em outros trabalhos, com a escrita do caminho percorrido para as análises discursivas às quais nos propomos como analistas do discurso. Isso porque, entendendo a proposta da descontinuidade, da ruptura com as unidades tradicionais de análise, o que me coloco a fazer é a análise de enunciados dispersos, mas que, a partir da minha análise, percebo uma regularidade enunciativa. Reunir tais enunciados, apontar tais regularidades, identificar as práticas discursivas e, por fim, definir a formação discursiva são tarefas da analista

do discurso. Dominique Maingueneau ([2014]2015) dirá, acerca da definição foucaultiana de FD, o seguinte:

A formulação de Foucault mostra a dificuldade do empreendimento: construir uma unidade que seria ‘invisível’, mas que permitiria explicar certo número de fenômenos. Isso não é evidente: a partir do momento em que se abandona o domínio seguro das unidades tópicas, como ter certeza de que não se estariam recortando unidades que não passam de projeções dos pressupostos do pesquisador? (MAINGUENEAU,[2014]2015, p. 82)

A questão que o autor traz é de extrema relevância, penso eu, acerca do lugar desse pesquisador. Ainda na esteira de Foucault, pensando nas rupturas, tem-se aqui, nesse trecho de Maingueneau, esse lugar do pesquisador que não projeta, que recolhe enunciados a partir de unidades pré-existentes, naturalmente dadas, e não construídas por outros pesquisadores, por outras arqueologias do saber que instituíram tais unidades. Se partimos de uma noção de implicação do objeto, nossa nele e dele em nós, não me parece ser uma questão projetarmos, enquanto pesquisadores, essas unidades que serão formadas a partir das nossas análises, da operação que reunirá os enunciados dispersos e dirá que são de uma formação discursiva X ou de uma formação discursiva Y, porque apresentam tais traços, encontram-se em tais regularidades enunciativas, correspondem a um tempo tal, a uma história, com um estatuto tal de enunciador e por aí vai. E é aqui, então, que volto a falar do compromisso com a narrativa sobre a cartografia empreendida e sobre as implicações dadas. A FD é construída pelo analista que a fundamenta como FD apresentando o que falei acima. A FD é a junção de enunciados dispersos que apresentam, como afirma Foucault, na primeira das quatro hipóteses que compõem o capítulo sobre *formação discursiva* em *Arqueologia do Saber*, uma unidade porque se funda no fato de que, mesmo diferentes na sua forma e dispersos no tempo, todos os enunciados de uma determinada formação se referem a um único e mesmo objeto. (CASTRO, ([2009]2016).

Continuando a reflexão sobre o conceito de *formação discursiva* que escolhi, percebo que o foco para minhas análises precisa se dar por uma perspectiva arqueológica mesmo, utilizando-me da definição de Castro (([2009]2016) quando fala que

arqueologia é, mais precisamente, uma análise das condições históricas de possibilidade (do a priori histórico) que fizeram que em um determinado momento somente determinados enunciados tenham sido efetivamente possíveis e outros não. (CASTRO, ([2009]2016, p. 177)

Cartografando o conceito foucaultiano de FD, recuperei anotações das aulas de Atualidade de Arqueologia do Saber e, em uma delas, havia a indicação de leitura dos professores, para mim, do texto *Um novo cartógrafo*, de Gilles Deleuze ([1988]2005). Fui, então, aventurar-me nessa leitura para ver o que eu poderia extrair e pensar acerca da FD para

este meu trabalho. Enquanto ia lendo, pensava o quão esclarecedoras estavam sendo algumas partes e o quão mais intrigante eram outras. Retomo aqui o que me fez compreender muitos aspectos do trabalho de Foucault com os quais já tive contato, como também compreender as análises que preciso fazer e aquelas que não farei, mas que completam as que farei e passam a dar todo o sentido à minha reflexão.

A arqueologia não era apenas um livro de reflexão ou de método geral, era uma orientação nova, como uma dobra reagindo sobre livros anteriores. A arqueologia propunha a distinção entre duas espécies de formação políticas, as ‘discursivas’ ou de enunciados e as ‘não discursivas’ ou de meios. Por exemplo, a medicina clínica no fim do século XVIII é uma formação discursiva; mas ela o é em relação às massas e às populações que dependem de outro tipo de formação, e implicam meios não discursivos, ‘instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos’. Certamente os meios produzem também enunciados, e os enunciados também determinam os meios. Além disso, as duas formações são heterogêneas, apesar de inseridas uma dentro da outra: não há correspondência nem isomorfismo, não há casualidade direta nem simbolização. A Arqueologia tinha então um papel de charneira: ela colocava a firme distinção das duas formas, mas, como se propunha a definir a forma dos enunciados, contentava-se em indicar a outra forma, negativamente, como “não discursiva” (DELEUZE, [1988]2005, p. 40-41)

A elucidação dessas duas formações políticas, discursivas e não discursivas, traz para mim a compreensão maior de que os objetos são formados pelas práticas discursivas, mas também pelas não discursivas. É como se completasse a parte que faltava para eu compreender que o neoliberalismo e a resistência a ele são construídos pelos enunciados, pelos meios, pelas instituições, pelo corpo. O que irei analisar são os enunciados, embora em alguns momentos eu tenha que retomar, certamente, aquilo que não é do campo da enunciação.

Na análise dos enunciados, pensando na *formação discursiva*, retomando também o que ouvi nas aulas de Atualidade do Arqueologia do Saber e de Foucault e os historiadores, fico pensando num mundo virtual em que existam diversos enunciados circulando dispersos. Eles emergem em determinadas circunstâncias, as enunciações, e com uma determinada regularidade a partir das quais serão formados os objetos – aqui em especial me lembro de alguma leitura que fizemos com a professora Heliana Conde em que ela falava do caleidoscópio, objeto cuja característica é a de apresentar combinações variadas de cores possíveis a cada movimento feito com ele, e como se essas cores fossem os enunciados que ficam dispersos no campo da virtualidades, penso eu, e aparecem em suas combinações de acordo com os movimentos, ou melhor, as enunciações.

Aquilo que permite que certas “formas de dizer” e “formas de fazer” apareçam em certo momento são “as saliências e reentrâncias das práticas vizinhas” (Veyne, 1982a, p. 161) e não alguma nobre (ou vil) direção predeterminada.(...)

Estética de caleidoscópio: práticas vizinhas que, como múltiplos pedaços de vidro, se deslocam, dando lugar a um vazio que certo pedaço outro – outra prática – vem a preencher, por uma confluência de acasos. Se identifico certo pedaço-acontecimento-

atualização, enquanto historiador devo intensificar sua raridade, seu improvável, seu rosto de época, relacionando-o a séries de deslocamentos de pedaços outros (RODRIGUES, 2020, p.40)

Como Rodrigues (2020), que é a professora Heliana Conde, retomo também Paul Veyne, que foi de extrema importância, com seu texto *Foucault revoluciona a história*, para eu compreender que os objetos não preexistem às práticas, no caso do meu trabalho, às práticas discursivas. São elas, com suas regularidades enunciativas, que constroem os objetos, inclusive o que chamo de prática de resistência a um modelo neoliberal de ensino. (VEYNE, [1971]2014, p. 249)

O que eu faço, então, nesta pesquisa, é analisar essas regularidades, juntar os enunciados que as apresentam, emergir uma formação discursiva e apresentar o objeto que ela produz. E, se talvez pelas quatro hipóteses levantadas por Foucault em *Arqueologia do Saber*, no capítulo em que ele fala sobre formação discursiva, seja difícil, em algumas partes compreender o que ele trazia – para mim o foi -, mais uma vez recorro a Castro ([2009]2016):

A formação dos objetos depende das relações que se estabelecem entre superfícies de emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação e essas relações não são alheias ao discurso. Elas não explicam como o objeto está constituído, e sim porque em uma determinada época começou-se a falar, por exemplo, de determinados comportamentos e condutas em termos de loucura ou enfermidade mental; como essas condutas e comportamentos foram evidenciados no seio da família ou do grupo social; como foram designados e circunscritos pelos distintos estamentos sociais; servindo-se de que esquemas mentais foram classificados ou catalogados. (Castro, ([2009]2016, p.178)

A partir disso, falarei sobre formação discursiva no meu corpus. A minha intuição me leva a buscar enunciados que estão no que vou chamar de formação discursiva de prática de resistência, a partir das regularidades enunciativas que tenho identificado nas leituras e releituras do corpus. No entanto, para falar sobre essa resistência, entendo que preciso também pensar nos regimes discursivos de formações discursivas que chamarei de opostas, ou seja, se se resiste, se resiste a algo, e é a quê?

2.2.3 O meu corpus e a formação discursiva

Começo esta parte agora com outros planos. A ideia inicialmente era apresentar aqui trechos do meu corpus e, com isso, fazer algumas análises. Faço cronogramas de leituras e partes que escreverei da tese para poder dar conta dela. Ainda que, no meio do caminho, como

bem próprio da cartografia, eu vá para outras rotas, eu tinha colocado a tese de Tatiana Jardim como uma das leituras necessárias para pensar esta parte aqui: formação discursiva, prática discursiva e análise do *córpus*.

Com a leitura do que a analista do discurso apresenta em sua tese de doutorado, tenho pensando que identificar a prática discursiva e construir a formação discursiva pode ser uma prática recorrente de todo analista, mesmo que não lance luz a esses conceitos. Digo isso porque, para identificar as regularidades enunciativas de um *córpus*, a fim de fazer a análise, o que estamos fazendo é a identificação da prática discursiva – como disse, mesmo que não apontemos esse conceito. Aqui olho para o meu modo de fazer análise: identifico as regularidades ,depois, monto o que chamei no mestrado de rede discursiva. Com essa rede construída por mim, analista, consigo melhor olhar os enunciados como se estivessem em um mapa – não à toa o uso da cartografia – objetivando a análise. Consigo compreender melhor, depois do caminho feito até aqui e, inclusive, após a qualificação para o meu doutoramento, que as redes discursivas com as quais trabalho em minhas análises são formadas por formações discursivas diferentes, já que são compostas por enunciados que trazem diferentes pontos de vista, por vezes até mesmo opostos.

Jardim (2019) diz que o discurso pode ser identificado por meio de traços, por meio da identidade que ele carrega, que tem a ver com a conjuntura na qual ele se materializa por meio de regularidades enunciativas. São essas regularidades, então, que constituem a chamada prática discursiva que contrói objetos. Em meu *córpus* pude identificar diferentes enunciados que reiteram a ideia de que há discursos cujas práticas constroem o objeto “a universidade não é para todos”, por exemplo, e já os recuperarei aqui para fins de exemplificação. A partir dessa identificação que fiz, consigo mapear a formação discursiva na qual está o discurso que circula sobre “universidade não é para todos” quanto à formação discursiva que se apresenta como uma força tensionadora dessa construção, ou seja, a formação discursiva cujas práticas discursivas reúnem enunciados que vão construir o objeto “a universidade é direito de todos”, o que penso se desenhar, para mim, o que eu tenho chamado de prática de resistência. Retomando novamente Jardim (2019), a autora destaca que, para considerar o discurso como prática, faz-se necessário considerar o desenrolar dessa prática, ou seja, não apenas analisar o que é reiterado, mas também as coerções, as imposições de diferentes formas que dão corpo a ao discurso.

“Nesse sentido, tratar de prática discursiva requer a recuperação da ideia de formação discursiva. Uma formação discursiva não é uma região onde o discurso se forma, não é uma esfera em que sujeitos produzem uma massa de textos com as características semelhantes por uma questão de afinidade ou de escolha. Uma formação discursiva

tem relação com estatutos de saber e de poder de determinada época que ascendem e se desenrolam os textos. A ideia de uma formação discursiva liga-se ao fato de os enunciados adquirirem pertencimento a dado campo de sentidos, mesmo que não tenham semelhanças. Os enunciados, segundo Foucault (2016, p.39), “diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”, ou seja, os enunciados passam a fazer parte de uma formação discursiva quando os objetos a que fazem referência as atravessam com as mesmas particularidades. É como se houvesse uma transposição em que os enunciados, mesmo que pertencentes a outros campos enunciados, passassem a fazer parte de uma dada formação por conta de certas peculiaridades que tem para referir a dado objeto” (2019, p.85)

Partindo da definição trazida por Tatiana Jardim, penso que, ao separar os enunciados para as análises que aparecem mais detalhadamente no capítulo seguinte, já o fiz a partir da noção de formações discursivas que formam, por exemplo, o objeto “universidade não é para todos”. Decidi não recuperar novamente esses enunciados aqui, já que eles podem ser vistos mais adiante. Porém, destaco aqui o meu procedimento de análise desses discursos, que são práticas, cujas regularidades aparecem de algum modo nos enunciados e que, a partir disso, podemos reuni-los na *formação discursiva X* ou *Y*, conforme as nomeamos.

Penso que, ao olhar as entrevistas, o que trouxe no capítulo 1, o que venho discutindo sobre ementa da universidade, temos uma série de enunciados que podem estar em uma *formação discursiva* que construa o objeto “saber”, por exemplo. Vou tentar me explicar melhor: quando discutimos o conteúdo programático da educação básica, reivindicando saberes de povos originários e afrodiáspóricos, quando apontamos a importância de nos voltarmos para as teorias do sul, mudanças nas nossas bases epistemológicas, destacamos ausências que são ocupadas pela presença de produções de conhecimento e lógicas de ensino educacional pautadas em saberes eurocentrados. Esses enunciados, dentre eles conteúdos programáticos e ementas de disciplinas acadêmicas, evidenciam os etos dos sujeitos enunciativos que podem compor esse lugar de saber. Ou seja, o que tento explicar aqui é que não vejo regularidades linguísticas específicas, mas de lugares enunciativos. Nesse sentido, destaquei nas análises enunciados que fazem parte de práticas discursivas que constroem o objeto “universidade não é para todos”. Ao voltar aos relatos, volto-me também à pergunta: para quem é, então?

Antes de responder, recorro à pedagoga Thyffani Odara (2020), em *Pedagogia da Desobediência -Travestilizando a Educação*, ao destacar a importância da lei 10.639/03, que insere no currículo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira não apenas como tema transversal, uma vez que traz a possibilidade de tantos meninos conhecerem as contribuições das raízes africanas na formação da nossa cultura e desvincular a história do povo afrodiáspórico à escravidão apenas, ao navio negreiro, à submissão.

Requalificar o conceito de pobreza se faz necessário, então, a desconstrução da relação do negro a essa condição, para então, desmistificar suas características físicas e suas vestes como tal, mesmo porque essa é a realidade de inúmeros alunos, e, sendo vistos como tal, só afetam a sua posição social. Reconstruindo o conceito de minoria negra, que, segundo a autora, não se trata de “minoria”, e sim maioria, pois, por exemplo, a Bahia, objeto de suas investigações, é um dos estados com maior população afrodescendente do país. Corrigindo a autorejeição, que é fruto dos meios de comunicação, livros didáticos, exemplos sociais e até mesmo, em algumas canções, podem levar a criança negra a auto rejeição, pois todos os caminhos | podem levá-los a baixa autoestima, além de serem vítimas de racismo, odiando assim, sua cor e cultura. Para Luz (2009) a ética e a estética, que orientam o cotidiano escolar curricular, estão intimamente ligadas a práticas e condutas eurocêntricas, (denegando e desqualificando outras possibilidades existentes na sociedade, sendo a escola [...] “o espaço em que circulam e | se divulgam os valores e visão de mundo eurocêntrico.”)(LUZ,2009, P- 339). (2020, p.88-89)

Para quem é a escola, a universidade, o saber nessas vozes que atravessam enunciados como currículos, referências bibliográficas, conteúdo programático ou “você mora em Irajá, longe para pesquisar”? Quero dividir um pouco do que li no artigo *Águas que se cruzam: hãtxu e omágua-yetê anaquiri*, caminho de duas mulheres indígenas cotistas, escrito por Vanessa Hãtxu de Moura Karajá e Mirna Kambeba Omágua Yetê Anaquiri (2020). Vanessa Hãtxu relata a experiência de ser mãe, universitária e indígena, trancando o primeiro curso para o qual passou, Ciências Contábeis, na Universidade Federal de Tocantis. Na época, ela tinha o primeiro filho, com dois anos, e o deixava com seus pais, até que decidiu trancar o curso, pois não conseguia se identificar e compreender as disciplinas ofertadas. Depois, ingressou novamente na universidade, para a federal de Goiás desta vez, morando na Casa do Estudante da Universidade, onde não podem morar crianças e, naquele momento, Vanessa engravidou novamente.

Foi aí que eu puder perceber que a universidade não é para qualquer um, e que estudantes mães não se encaixam nesse sistema egoísta. Fui para a aldeia do meu companheiro Leomar Wannê Xerente, que também é estudante desta universidade (UFG). Fiquei um tempo na aldeia; já estava desistindo de continuar o curso, mas sou resistente, voltei para a universidade. Mas tive de deixar minha filha de apenas um ano na aldeia Mrâiwahã (TO).

Não foi fácil, eu estava amamentando a minha filha Thayná Waiti Kuahiru Xerente. Quantas vezes chorei, e ainda choro! Ser estudante, mãe e indígena não é nada fácil; mas somos persistentes, não sou a primeira nem a última estudante indígena a passar por isso. Esse é um dos desafios que as mulheres e mães indígenas passam na universidade. (2020, p.45)

Ao relato dela, juntam-se os de tantas outras mulheres que, adolescentes ainda, acabam tendo que abandonar os estudos, ou seja, não só a universidade, mas a educação básica também não parece ser um lugar para todas, evidenciadas pelas razões frequentes para evasão de adolescentes, desde gravidez até pobreza menstrual.

E quando o conteúdo programático só fala da história do negro e do indígena na perspectiva da exploração? E quando os seus saberes não aparecem nos materiais didáticos? E as imagens de crianças e jovens nos livros não contemplam as características de nossos alunos? Não seriam também enunciados que compõem a *formação discursiva* que constrói o objeto saber? Regulamentos de moradia de estudantes, falta de creches nas universidades, modelo escolar que não inclui meninas grávidas são práticas discursivas e não discursivas que fazem parte da construção desse objeto. A professora negra que questiona a ausência de estudos de África no currículo, a outra professora negra que se percebe como um corpo-discurso, a estudante de graduação e professora do pré-vestibular social, moradora da Maré, que ouviu ser o ensino médio o fim da trajetória escolar, a professora de Irajá que não consegue sua bolsa no doutorado sanduíche para Portugal, porque não passou na prova de proficiência em inglês: o lugar do saber negado a elas é ofertado a outros, aos que se veem nos materiais escolares, aos que reconhecem seus pares na origem das teorias acadêmicas, aos que não engravidam, aos que podem ter acesso a outro idioma de modo a serem proficientes. No entanto, o que percebo também de regular nesses enunciados é que, se existe o enunciado que sustenta o ponto de vista “universidade não é para todos”, existem os outros enunciados dispersos, que podemos reunir na *formação discursiva* “práticas de resistência”. “Atualmente, estou quase me formando no curso de Pedagogia, em breve voltarei para minha comunidade e vou retribuir, de alguma forma, para a Educação Escolar Indígena da minha comunidade” (KARAJÁ e ANAQUIRI, 2020,p. 45).

Mirna Anaquiri, agora no doutorado pesquisando sobre a importância das cotas nos percursos dos estudantes indígenas, traz outro relato que complementa o que trago aqui:

Após terminar a graduação em licenciatura em Artes Visuais, tentei, pela primeira vez, ingressar no mestrado, mas fui reprovada na prova de inglês. Não sendo aprovada, fui trabalhar na rede municipal de Goiânia como professora contratada. Mas meu desejo de continuar estudando seguia. Então, no fim de 2015, com a aprovação das cotas na pós-graduação na UFG, enxerguei, novamente, a possibilidade de tentar a seleção no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Nessa seleção, fui aprovada e desenvolvi uma pesquisa autobiográfica, onde escrevi sobre o meu percurso, orientada pelo professor Raimundo Martins. A dissertação teve o título “Que memórias me atravessam: meu percurso como estudante indígena” e foi defendida em dezembro de 2017. (2020, p.47)

Esses relatos trazem vozes que sustentam o ponto de vista “universidade não é para todos”, mas, ao mesmo tempo, trazem enunciados que compõem outra *formação discursiva*, a ligada à resistência a essa estrutura que não é natural, que pode ser, pela força criativa da resistência, desestabilizada. Neste trabalho, tive como objetivo apresentar esses enunciados de resistência sobretudo, e escrevo “tive como objetivo” porque estou chegando à fase final deste

trabalho, não desta pesquisa que é processo e reverbera em mim, com novos desejos, a partir de novas trajetórias de estudos.

Estar em sala de aula, desestabilizar o currículo escolar, a lógica produtivista, a ideia de educação-mercado, a estrutura dos corpos presentes nos espaços como naturais, o que busco apresentar nos enunciados que são analisados no capítulo seguinte, com *formações discursivas* que se atravessam, que se opõem, que constroem objetos como se fossem naturais e precedessem às práticas discursivas, fazem parte de um objetivo maior que foi o de enxergar vidas que se produzem em meio às lógicas de morte. E, por ironia do destino ou sei lá de quem, enfrentei uma pandemia no meio da feitura desta pesquisa que veio sendo também, para mim, em dias de tristeza, de um governo fascista, muita produção de vida.

Tenho noção que não consigo dar conta de toda existência excluída da lógica educacional vigente e que se constituem como vozes de resistências nos espaços que são historicamente negados³⁰. Os enunciados coloniais, atualizados no projeto neoliberal, são muitos e dispersos, mas muitos e dispersos também são os enunciados que constituem forças de resistência em ebulição, produzindo novos devires, novas escolas, novas práticas educacionais. Corpos negros, corpos indígenas, corpos trans, corpos homossexuais discursam, corpos periféricos discursam, com ditos e não ditos, suas existências nesses espaços escolares e acadêmicos, e há muitos enunciados, contrários à lógica neoliberal, que estão nessa produção de vida aproveitando as brechas, os equívocos dos agenciamentos.

³⁰ O processo de pesquisa é permeado por escolhas atravessadas por questões que foram além da minha vontade para este trabalho. Estou consciente de que não apenas negros são excluídos do espaço escolar e acadêmico, pois estou consciente, antes de tudo, de que o sistema de dominação branca, ocidental e colonizador, institui também nos territórios ocidentalizados, a partir do regime da colonialidade, o modo de existência pautado na ideia de distinção de gênero, não apenas de raça, e de orientação sexual. Nesse sentido, a comunidade LGBTIA+ também é alvo de exclusões. Entretanto, não consegui me debruçar também sobre essa questão de forma que desse a ela a atenção devida, com compromisso e responsabilidade. Por isso, não aprofundo esse ponto nesta tese, mas o entendo como de extrema relevância para os educadores repensarem suas práticas, seus conteúdos programáticos e seus teóricos, ainda que a Base Nacional Comum Curricular e o conservadorismo que assola a sociedade brasileira apaguem sistematicamente a temática de gênero e de orientação sexual dos currículos escolares.

3 MUDANÇAS PRÓPRIAS DA CARTOGRAFIA

Muitos de nós iniciamos na pós-graduação com um projeto de pesquisa, mas os rumos acabam sendo modificados por algumas razões. Penso que existem atitudes que contribuem para as mudanças, dentre elas a de se permitir a surpresas que fazem parte do caminho, compreendendo-se não como alguém que está descobrindo resultados ao coletar dados, mas como sujeitos atravessados por forças diante de circunstâncias diversas e que podem, por essas forças, permitirem-se a devires outros que se refletem em suas pesquisas. Eu mudei o projeto de pesquisa em dois pontos quando comecei. Primeiro, decidi não mais analisar a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, ou outros documentos com o intuito de evidenciar, a partir de diversos textos, como o discurso educação-produto se materializa. Depois da leitura de *Esferas da Insurreição*, de Suely Rolnik (2018), veio-me o desejo de analisar o que chamo de práticas de resistência em sala de aula; concomitante a essa leitura, no primeiro semestre de 2019, fiz uma matéria chamada História Oral, no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, com a professora Heliana Conde.

Escolhi, em princípio, seis professoras e um professor para entrevistar, a partir do que eu observava em suas práticas e considerava resistência a uma educação neoliberal. Consegui fazer quatro entrevistas em três momentos diferentes, pois quis experimentar a possibilidade de entrevistar dois professores juntos, já que uma coordena o pré-vestibular social do colégio particular onde trabalhei- e eu a convidei posteriormente, ela não entrou na lista inicial - e o outro dá aulas nesse mesmo pré-vestibular. Nesta entrevista, o professor me perguntou se todos os entrevistados eram negros e se eu tinha escolhido professores de escola pública. Sim, na minha lista havia quatro professores de escolas públicas, da rede municipal do Rio de Janeiro, da rede estadual do Rio de Janeiro e da rede municipal de Rio das Ostras. Quanto à questão racial, não eram todos negros, mas a maioria era – o que me fez abrir mais uma chave de possibilidades de análise, questionando a mim mesma acerca dessa escolha. “O que me implicava, por que me implicava, de que modo isso se relaciona com meus atravessamentos?” foram questionamentos que passei a fazer e que me fizeram avançar nas leituras sobre negritude, branquitude, África, história do Brasil e minha história de vida, como filha de uma família interracial, um atravessamento forte que veio se escurecendo – falo assim com a terapeuta, no lugar de esclarecendo – mais especificamente também em 2019, conforme fui enxergando subjetividades minhas e a forte presença do atravessamento racial, por ter minha

mãe e sua família, que são negros, como principais referências de vida. Para isto, abrirei um capítulo da tese³¹, uma vez que pareceu pertinente na análise dos sujeitos enunciativos e nas produções de subjetividade que serão apresentadas neste trabalho.

3.1 As perguntas

Quando decidi mudar para a entrevista oral, depois de escolher as pessoas para as entrevistas, precisava elencar as perguntas que eu usaria. Poliana Arantes, minha orientadora, sugeriu que eu lesse o artigo de Del Carmen Daher (2016, cujo título é *A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa*, que eu até já havia lido, mas sem esse objetivo novo que era o de pensar levantar os pressupostos e hipóteses. Assim o fiz e elenquei 16 perguntas:

“Roteiro de entrevista:

- 1) *Apresentação da (o) entrevistada (o)*
- 2) *Qual é o segmento no qual atua ou tem atuado por mais tempo? E qual é a sua disciplina?*
- 3) *Há quanto tempo você dá aulas?*
- 4) *Qual é o perfil dos colégios onde trabalha ou trabalhou por mais tempo?*
- 5) *Você se lembra de quando e por que decidiu virar professora (o)?*
- 6) *Como foi a sua formação para isso? E como tem sido hoje a sua preparação?*
- 7) *Quais são os principais desafios que você encontra no seu dia a dia no campo educacional? E fora dele também que interfira a sua prática?*
- 8) *Você acredita que tem uma missão?*
- 9) *O que é educação para você?*
- 10) *O que você no dia a dia tem a ver com essa noção de educação que você traz?*
- 11) *Temos falado muito sobre resistência. O que é resistência para você? E na sua prática?*
- 12) *Você já leu a BNCC? Se sim, o que achou?*
- 13) *Conhece o Todos pela educação? Tem acompanhado as pautas educacionais no âmbito governamental?*

³¹ Quando escrevi esta parte da tese, ainda não tinha escrito o capítulo 1, sobre subjetividades, e escrevê-lo era um plano ainda de escrita, não algo que havia se concretizado.

14) Isso influencia de algum modo a sua prática?

15) O que acha do ranqueamento feito a partir de provas ou exames nacionais?

16) Você trabalha a partir de algum livro didático ou apostila? O que acha desse material?

Eu pensei nessas perguntas a partir da ideia de que as práticas constroem objetos, por isso perguntei sobre práticas. Fico aqui pensando nessa relação entre o que conceituamos, de que modo conceituamos, olhando por qual perspectiva ao conceituar algo”³²

Em uma conversa com a orientadora, decidimos deixar a entrevista um pouco menos direcionada e, com isso, mantive apenas quatro tópicos: apresentação, por que escolheu ser professora ou professor, o que é educação para você e como você enxerga suas práticas. Essa decisão teve a ver com a preocupação de não essencializar o que seria um professor insurgente, como se o objeto “prática de resistência” existisse antes das análises efetivamente dos enunciados que poderiam me levar ao mapeamento do que seriam tais práticas – ou seja, eu posso criar um objeto antes da análise e construí-la de modo a favorecer essa criação- no entanto, fazemos outro caminho, outro método. Aqui, penso na necessidade de me posicionar como cartógrafa, mapeando e me surpreendendo também com os caminhos possíveis, sendo implicada pelo objeto, assim como eu o implico. É claro que isso não anulou as possibilidades de hipóteses ao manter as perguntas que mantive, porque assim se faz ciência. Inclusive quando decido reduzir o roteiro, eu o faço também a partir de hipóteses levantadas anteriormente, talvez caiba aqui a reflexão entre o que seria hipótese e o que seria a construção prévia do objeto de pesquisa com a construção de dado feita a partir da satisfação do objeto construído a priori. Entro nas entrevistas sem saber bem o que é essa prática que estou intuindo, uma vez que a escolha das pessoas esteve relacionada a modos de trabalho os quais admiro, os quais considero importantes diante da educação neoliberal – isso ficará mais fácil de ser visualizado ao longo da análise, mas, por exemplo, sei que uma das entrevistadas ensina língua portuguesa por uma perspectiva discursiva, o que me levou a intuir que suas práticas em sala confrontam a homogeneização e o modo estruturalista como a língua é ensinada normalmente em sala de aula, sem apresentar aos alunos que o mundo em que eles se inserem se constrói por meio daquilo que se fala desse mundo. Como professora substituta da graduação, no segundo semestre de 2019, eu a convidei para falar um pouco sobre sua prática em sala de aula para a turma de Linguística II no Instituto de Letras da UERJ. A professora convidada levou um texto, carta ao leitor, que havia sido trabalhado com sua turma de ensino médio da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Ela estava ensinando transitividade verbal, mas, além de ter partido

³² Este era exatamente o roteiro inicial com o que pensei a partir das perguntas.

do texto, discutiu as produções de sentido da expressão “abater” que aparecia na carta do leitor quando ele se referia à necessidade de abater aqueles que praticam crimes. Sabemos que abater pessoas pode produzir sentidos que as animalizam e sabemos, também, que tal tratamento não é dado a todo criminoso pelos aparatos policiais do Estado, além de não ser um tratamento endossado por grande parte da sociedade se o criminoso não tem uma construção racial sobre o seu corpo, por exemplo. Na lógica neoliberal que adentra também a escola, não há diferenças de tratamento, todos são iguais, por isso devem conseguir suas conquistas a partir dos seus méritos, assim, apagam-se as estruturas sociais que constantemente diferenciam pessoas e as submetem às políticas de morte, tal como acontecia no período colonial e no período pós-abolição, quando, negros e indígenas eram deixados à própria sorte e os intelectuais eugenistas celebravam a superioridade da raça branca sob a falácia de que ela era a que tinha condições inatas de sobrevivência e que todos naquela sociedade tinham as mesmas oportunidades, como discuti no capítulo 1 desta pesquisa.

Hoje, além de políticas similares, temos a organização da educação brasileira que continua o processo de exclusão e apagamento de pessoas. Todos são iguais, mas iguais a quem? Iguais à imagem que se constrói em livros didáticos, em conteúdos programáticos, em calendários comemorativos etc. Nessa construção, ficam muitos de fora, muitos inadequados, apagados socialmente e, no fim, podem ser abatidos, não se esforçaram o suficiente, e todos os outros discursos que circulam e se materializam de diversos modos acerca do mérito. O neoliberalismo e o fascismo andam juntos na construção de processos homogeneizantes e eliminatórios.

Retomando as entrevistas realizadas nesta tese, utilizei as redes sociais como ferramenta para me auxiliar a distribuir os convites para a participação. Dentre as seis participantes escolhidas inicialmente, quatro são do meu convívio cotidiano, uma eu não vejo há anos, acompanho seu trabalho pelas redes sociais, e com a outra, a convivência ainda é recente e menos frequente. A configuração para a escolha das entrevistadas foi esta:

1. Professora da Educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro
2. Alfabetizadora da rede municipal do Rio de Janeiro
3. Professora da sala de recursos da rede municipal de Rio das Ostras
4. Professora de LP na rede estadual do Rio de Janeiro
5. Professora de LP e Redação da rede privada
6. Professora de Redação do pré-vestibular comunitário

7. Professor de Redação da rede privada do Rio de Janeiro

Nas duas vezes que consegui marcar um encontro com a entrevistada 1, o Rio de Janeiro viveu as fortes chuvas que nos impossibilitavam qualquer encontro, pois ficamos com receio de não conseguirmos depois voltar para casa, uma vez que a cidade está sem infraestrutura para lidar com as enchentes, não só porque o verão aqui tem essa característica, mas também porque a cidade vivia o abandono da gestão, em 2020, do ex-prefeito Marcelo Crivella. Em seguida, veio o isolamento social por causa da COVID-19, e não conseguimos nos encontrar, nem via internet, pois a professora disse que não tinha meios para fazer *online* a entrevista, mas se colocou à disposição para fazê-la quando sairmos do isolamento³³. Com a segunda entrevistada não consegui compatibilidade de horários entre as agendas, tendo que desmarcar um encontro agendado para cumprir com obrigações familiares um dia em que tive de buscar meu enteado a pedido da mãe dele. A terceira entrevistada se colocou à disposição para fazermos *online*, no entanto estávamos no momento ainda muito atarefadas, ela, além de doutoranda em pedagogia pelo programa de pós-graduação da UERJ, está também em cargo de gestão na secretaria educacional de Rio das Ostras; a entrevistada 5 foi a minha primeira entrevista, conseguimos fazê-la na UERJ mesmo, em 2019; a entrevistada 4 foi a segunda; e, no meio desse caminho, com a dificuldade dos dois primeiros encontros, resolvi convidar uma professora do ensino médio e pré-vestibular, da rede privada. Como ela coordena um pré-vestibular social nesse colégio onde trabalha e o entrevistado 7 é também professor desse pré-vestibular social, pensei em experimentarmos a entrevista com os dois juntos; e a entrevista 6 foi a última até agora, fizemos de forma *online*, por conta do isolamento social. Para todas essas pessoas, expliquei a minha pesquisa, o que venho estudando e falei que eu queria ouvi-las um pouco porque identificava em suas práticas algo que poderia ter a ver com o meu trabalho. Acredito que a relação de confiança e amizade com a maioria facilitou o aceite ao convite; acredito também que muito do que foi dito está relacionado a isso, já que alguns expuseram situações de seus trabalhos atuais, com críticas até, bem como expuseram parte de suas trajetórias, de suas vidas privadas misturadas às respostas acerca das perguntas sobre suas práticas educacionais.

³³ Neste momento da escrita, eram as primeiras semanas de isolamento social e não tínhamos noção do quanto duraria. Hoje, relendo e ajustando esta tese para sua finalização, revisito um pouco as incertezas e expectativas de março de 2020. Estamos no dia 22 de maio de 2021, eu me encontro fazendo isolamento social, saindo duas vezes na semana para dar aula presencial, concentrando as outras aulas de modo remoto. Hoje, também, pelo Sistema Único de Saúde, apesar de todas as investidas do presidente Bolsonaro contra a política de vacinação e exercendo sua administração de morte, tomei a primeira dose da vacina pelo município do Rio de Janeiro, já que tenho asma e uso diariamente medicamento.

Até a qualificação, eu havia apenas me referido às entrevistadas e ao entrevistado por meio de números, pois não sabia ainda como lidar com essa parte, já que não colocaria seus nomes verdadeiros, por questão de exposição. Após a sugestão do professor Fábio Sampaio, atribui um nome fictício a cada pessoa. Seguem, então, as informações sobre as entrevistadas:

1. Carla: professora de LP e Redação da rede privada
2. Tarsila: professora de LP na rede pública do Rio
3. Artur: professor de Redação da rede privada do Rio de Janeiro
4. Beatriz: professora de Sociologia da rede privada do Rio de Janeiro
5. Naiana: professora de Redação do pré-vestibular comunitário e graduanda em Letras
6. Teodora: professora da sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Rio das Ostras³⁴

Para explicar as razões pelas quais escolhi cada tópico de pergunta numerados a seguir, vou retomar uma fala da Suely Rolnik, em uma entrevista para o Instituto Humanitas Unisinos, acerca da intuição que tanto renegamos a um segundo plano, como se ela não fosse parte das etapas de uma produção de pesquisa.

Primeiro, saber do corpo. Eu dizia que a forma de conhecimento do sujeito é o que chamamos de cognição, a forma de conhecimento a partir de sua experiência fora do sujeito, isso que não tem palavra, não tem imagem, poderíamos chamar de intuição. Contudo, a palavra intuição está tão marcada pela inferioridade, como quando você disse: “ai, desculpa, li sua obra a partir da intuição”.

Sim, esse saber de fora do sujeito sempre está marcado pela inferioridade e ignorância, e é por isso também que as mulheres foram queimadas como bruxas, porque tinham isso mais desenvolvido - não biologicamente, mas culturalmente. Se eu digo intuição, os machos intelectuais dirão: essa mulherzinha disse pura bobagem, não sabe nada. Então, como denominar? Eu a chamei saber do vivo, saber do corpo ou saber etológico, porque a etologia, que é a ciência do comportamento humano e animal, nos ensina muito destas outras esferas de nossa experiência. (ROLNIK, 2019, p. 10-11)

A partir das minhas experiências que vão desde uma menina da periferia chegando à UFRJ, depois dando aula na educação popular, passando pela UERJ, pela rede privada como professora e chegando ao doutorado – um lugar além do que imaginei chegar, há muitos atravessamentos e produções de subjetividade que me levam a levantar hipóteses de pesquisa inicialmente a partir da intuição- desse saber do corpo que experimentou vivências de descaso governamental e ausências de políticas públicas para a população periférica da cidade ao longo das trajetórias de trânsito por essa cidade, que me prendia por horas em engarrafamentos na Avenida Brasil, que comprimia meu corpo em ônibus lotados, disciplinando meu corpo para

³⁴ Última professora a ser entrevistada, o que precisou ser também *online*, por conta do isolamento social.

dormir, ora em pé, ora sentada na escada do ônibus; por vezes, parada na roleta conversando com o trocador e em outros momentos fazendo baldeações no metrô, dividindo o tempo entre dar aulas na zona sul da cidade, estudar no Maracanã e voltar tarde da noite para Irajá. A falta de políticas públicas de transporte, moradia, segurança, para a população que vive nas regiões periféricas do Rio de Janeiro, produz e reitera os enunciados que apareceram nas entrevistas: os de que a universidade, o conhecimento, não são para essa população.

No movimento cartográfico, penso que a intuição é o único primeiro passo possível, uma vez que estamos ainda em uma atitude de atenção desfocada, mapeando espaços, vendo possibilidades de caminhos e algo que passa pelo nosso corpo vai nos intuindo sobre por onde seguir e até onde parar.³⁵ A intuição nos traz as possibilidades de perguntas, porque parece que estamos vendo algum caminho que ainda não enxergamos bem, não explicamos bem, mas sentimos por meio das experiências. Vale apontar aqui que as perguntas não foram feitas na ordem apresentada necessariamente, exceto a primeira, ponto de partida de todas as entrevistas. Em cada entrevista, a ordem se deu a partir do rumo que a conversa tomava, bem como no meio dela fui fazendo outras perguntas que julguei pertinentes. Esse roteiro não foi, portanto, fixo, uma vez que me permiti estar aberta às possibilidades que me surgiram em cada resposta. As perguntas feitas à parte, ou seja, fora do roteiro, mas não fora da entrevista, virão também no quadro de classificação dos enunciados. Buscarei explicar um pouco mais sobre isso a partir da explicação das razões pelas quais escolhi as perguntas abaixo:

1. Apresentação: eu optei por sugerir uma apresentação livre, porque eu tinha uma intuição (e, como diz Rolnik, “é a intuição que eu defendo como origem primeira e privilegiada do pensamento”)³⁶ de que as pessoas entrevistadas se apresentariam falando seus nomes e suas profissões. Foi o que aconteceu. Exceto a professora do pré-vestibular comunitário, ainda graduanda, que não falou seu nome e sua profissão. Penso em duas possibilidades de análise para isso: o pressuposto de que a exigência de saber a profissão de quem estamos nos relacionando seria corriqueiro em nossas práticas e reforçaria a ideia de “o que você vai ser quando crescer”³⁷. Convoco aqui discursos circulantes que legitimam a possibilidade de

³⁵ Aqui penso também no corpo território dito por Beatriz Nascimento; um corpo onde temos memória e que se atualiza a partir dessa memória, da nossa vivência e da vivência dos que nos antecederam, como ela fala no documentário *Orí*, de 1989, dirigido por Raquel Gerber.

³⁶ Entrevista dada ao Instituto Unisinos.

³⁷ Ao longo do disciplinamento que a sociedade inflige a nossos corpos, essa pergunta vai ganhando o pressuposto de que a resposta a ser preenchida corresponde a uma profissão formalmente reconhecida. No entanto, as crianças ainda não disciplinadas nessa prática, apresentam respostas incrivelmente deslocadoras desse sentido

existência dos sujeitos a partir de sua escolarização: quanto maior o grau de escolaridade maior o prestígio. Outros enunciados a que recorro, estão nas inúmeras redações trazidas por estudantes sobre o tema de redação do vestibular 2020 da UERJ, “o que leva pessoas, em condições semelhantes às do Fabiano, a se considerarem inferiores às demais?” A maioria fez uma relação entre a falta de escolaridade de Fabiano, assim como de outros da nossa sociedade, e o tratamento desumano dado a eles, já que não podiam reivindicar seus direitos em função do pouco acesso à escola e, conseqüentemente, da falta de conhecimento acerca de que não são inferiores. Tal relação materializa o discurso de legitimidade dos sujeitos enquanto tal com a escolarização, sem uma reflexão ou um posicionamento crítico acerca dessa sociedade que constrói engrenagens em que os sujeitos só são considerados sujeitos quando podem reivindicar isso – inclusive, sem a reflexão de que há pessoas que não precisam reivindicar nada, uma vez que suas condições de classe, cor, formação, dão a elas esse direito como condição inerente, assim como deveria ser com todos os outros. Ou seja, parece recorrente a relação entre a escolarização, o diploma conseguido e a afirmação de si na sociedade brasileira. A outra possibilidade de resposta tem a ver com a possibilidade de intervenção da própria pesquisa, uma vez que as pessoas convidadas para as entrevistas sabiam que iriam participar de uma entrevista para uma tese de doutorado na área da educação. Além, é claro, de minha relação com as entrevistadas passar por esse aspecto, já que nos relacionamos seja porque trabalhamos nos mesmos lugares, seja porque pesquisamos em ambientes educacionais. Quanto à graduanda, o fato de ela não se apresentar falando sua profissão, pode ter a ver com o dado de que ela ainda não se coloque efetivamente, de modo subjetivo, nesse lugar de professora, pois ainda não havia terminado sua graduação.

2. Por que escolheu ser professora ou professor? Com esta pergunta, meu desejo era poder acessar um pouco o mapeamento do percurso que a pessoa fez, ou seja, identificar aspectos que balizaram a escolha pela profissão e poder compará-los aos aspectos trazidos pelas demais entrevistadas: se havia uma escolha pela educação porque havia uma imagem já definida sobre a profissão ou sobre a própria educação. Eu tinha uma suposição que certamente tem muito a ver com a minha própria história e algumas respostas apresentam enunciados que se atravessam. Eu tendia a pensar que as pessoas as quais escolhi para entrevista não fizeram a opção por essa profissão porque romantizavam-na com um ideal de transformação de mundo. Eu intuía que apareceriam enunciados não essencializantes sobre a carreira ou sobre a educação, uma vez que, talvez, essas pessoas tinham práticas que eu considerava de resistência exatamente porque não categorizariam, não conceituariam de modo a produzir uma essência de um bom professor,

um professor insurgente e por aí vai. Para a maioria não é que a escolha foi a única ou não havia outras opções, mas a profissão veio como uma possibilidade, dentre poucas que podiam trazer, de certo modo, de conseguir uma estabilidade financeira mais concreta e mais rápida, semelhante ao meu caso, bem como as possibilidades da graduação com um custo menor. Não me parece que não houvesse algum tipo de atração conjugada com algumas habilidades ou gostos enxergados pelas entrevistadas e pelo entrevistado, mas a questão é que o que fui percebendo, e responde em certa medida ao que eu pensava, as motivações relatadas pelas entrevistadas para a escolha desta profissão não reforçaram o discurso, muito presente, que tende a comparar o trabalho da professora a uma missão divina, como se houvesse uma vocação pré-definida, com a qual se nasce para o exercício dessa prática. Esse discurso circulante parece ter efeitos muito prejudiciais à formação, porque se ensinar é dom, a qualificação seria secundária, então, qualquer pessoa, mesmo sem formação, poderia lecionar; ou, sendo dom, recebido por graça divina, deveria retornar igualmente de graça à sociedade, afinal, de acordo com a lógica religiosa cristã, “uma lâmpada não pode ficar acesa embaixo da mesa”, é preciso que seus dons sejam colocados a serviço da comunidade – discursos esses que sustentam, por exemplo, nossos baixos salários e o pouco investimento na carreira.

3. O que é educação para você? O objetivo aqui é semelhante ao que intuí com a questão anterior. A não essencialização da educação, a não romantização acerca do seu papel na sociedade, por exemplo, eram pontos que eu supunha que de algum modo apareceriam. Eu penso que, quando nos fechamos em conceitos sobre algo que tem a ver com uma naturalização do conceito, impossibilitamos devires e, com isso, possibilidades de insurgência no campo da micropolítica mesmo. De novo aqui o que coloco em jogo, com essa pergunta, é a possibilidade de construção de um *cópus* em que eu possa analisar alguma coisa que não se constitui como objeto prévio, a educação, mas que passa a existir a partir de práticas dos sujeitos nela envolvidos, e que são eles também atravessados por teorias e experiências de vida que fazem entender educação de uma forma e não de outra, por exemplo. Eu tive respostas diversas, mas que, de algum modo, se tocavam, em especial quando iniciadas com “não sei o que é educação”. Houve resposta que veio por meio de afirmações como “eu não sei o que é, mas sei que ela é racista”, sendo essa resposta fundamentada com diversos exemplos de práticas educacionais que promovem epistemicídios; como tive também respostas que, por vezes, tinham uma certa definição, porém vinham completada com algo como “sei que nem sempre é isso que fazemos em sala”.

Antes da realização das entrevistas, ao escolher os potenciais entrevistadas, eu acredito que me balizei por critérios que já me apontavam para a observação de algumas singularidades que nos tocavam, ao observar suas práticas no cotidiano. Quando leio e releio as respostas, já afastada por alguns meses do período de realização, é como se um mapa fosse sendo desenhado, por meio dos enunciados, com fronteiras que delimitam, mas também aproximam esses indivíduos que falaram sobre suas profissões. Percebo que há um conhecimento teórico robusto acerca do que fazem, mas, ao mesmo tempo, percebo uma atenção aos processos, às experiências de vida dentro e fora da sala de aula, que vão delineando o que eles pensam sobre educação – e aqui não dissocio teoria de prática, uma vez que, ao que me parece, as teorias por elas lidas são combustíveis para suas práticas e suas práticas as fazem buscar teorias.

Na disciplina ministrada pela professora Heliana Conde, já mencionada neste trabalho, em uma das aulas, a professora comentou sobre o livro *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários e educadores*, de Fernand Deligny (2018). Comprei o livro e passei parte do ano de 2019 lendo-o, quando me sobrava algum tempo para isso. Enquanto lia, pensava e repensava a sala de aula; decidi, então, ter uma espécie de diário de bordo, como o do autor, no qual fazia anotações sobre aulas e a resposta dos estudantes diante do que eu propunha em sala. Trago essa informação aqui porque, ao reler as respostas das entrevistas, é como se, de alguma forma, essas pessoas tivessem uma espécie de diário, que as possibilitasse, como o meu diário me possibilitou, pensar nessa educação da vida, que se dá entrelaçada por páginas teóricas e cotidiano, que esbarra nos embates diários, nas múltiplas violências reproduzidas pelo sistema escolar, e na pluralidade que encontramos como se fosse um mundo sentado em cada cadeira. Sem dúvidas, a experiência da entrevista também interferiu na organização dos enunciados e nos sentidos atribuídos às experiências também para as entrevistadas. O que reforça a ideia de que a linguagem, é de fato, intervenção, como já desenvolveu Rocha (2014). A partir daí, já é possível pensar a pergunta 4, que toca fortemente nas reflexões aqui feita neste tópico.

4. Como você enxerga suas práticas? Esta, pelo roteiro prévio, ficou como a última pergunta, porque eu a via como aquela que estaria mais diretamente relacionada à minha pesquisa, já que decidi mapear discursivamente o que chamei de práticas de resistência em sala de aula. E pensei que retomar um caminho da vida das entrevistadas que dialogavam comigo poderia ser uma boa estratégia para que as pessoas pudessem se ouvir e ir construindo sentidos sobre suas práticas. Ao mesmo tempo, a minha hipótese era a de que elas não teriam sistematizado rigidamente o que seriam suas práticas, o que as fazia ter uma prática processual e, por isso, de resistência. Foi isso que pude perceber na maioria das respostas: “eu sei o que darei na aula,

mas não quer dizer que eu não me abra às demandas que os alunos trazem” ou “ eu sempre fazia a atividade X, e dava certo, mas com a turma deste ano eu vi que não daria e precisei repensar toda a atividade” foram respostas que ouvi, bem como “eu não sei dizer bem como são as minhas práticas, sei que preparo aulas que funcionam a partir da participação dos alunos”. Uma das entrevistadas também faz pesquisa por meio da cartografia e falou um pouco como os textos sobre o assunto a afetam em sala de aula, permitindo-a identificar processos e repensar suas atividades no pré-vestibular comunitário em que trabalha.

Acredito ser importante também destacar que a minha experiência em sala de aula me afeta e implica as escolhas também que tenho feito para esta tese, desde as pessoas entrevistadas, passando pelas perguntas, até as teorias que me acompanham. A minha maior experiência com turmas de colégio foi numa rede privada do Rio de Janeiro, considerada uma das melhores no segmento de ensino médio, por conta de os rankings estarem baseados nos índices de aprovação em exames vestibulares, em especial para a aprovação na carreira de medicina, carreira concorrida e fetiche que vem sendo sustentado pela classe média. Esse índice de aprovação está diretamente relacionado às práticas de ensino que vêm sendo construídas com base em apostilas, módulos, bateria de exercícios, treinos sistemáticos para as diferentes bancas de vestibulares, o que, para muitos, é considerado ensino de qualidade. Essa é a noção empresarial de produtividade materializada nas salas de aula. Fechar o módulo, dar todo o conteúdo, é o ponto chave desse tipo de sistema cujo objetivo é ser expandido para todos os colégios, públicos e privados. É assim que se inicia meu projeto de doutorado: motivada pela minha preocupação e observação atenta aos processos de mercantilização do ensino, do projeto de privatização das escolas públicas, das parcerias com o MEC entre as grandes empresas de educação que hoje produzem apostilas e estão ávidas para entrarem no mercado editorial ligado ao sistema público de ensino no país. Vale lembrar que é um projeto mais próximo que o do voucher, quando, inclusive, já tivemos parcerias entre a Cultura Inglesa e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Não tenho como precisar quantas escolas públicas adotam formatos semelhantes, mas percebo construído no imaginário social, por meio de notícias, falas cotidianas, redações de jovens para os quais dou aula, ideias acerca do ensino público que se fazem por conta dos discursos circulantes que o colocam como ruim, logo o privado é que seria o melhor ensino. Sei que uma parte significativa das escolas privadas, ao menos de ensino médio, adota o formato de ensino apostilado, como sei também que há uma pressão quanto ao conteúdo a ser dado nas escolas públicas diante das provas nacionais que conferem/vigiam o que gestores públicos chamam de qualidade de ensino das escolas brasileiras. As apostilas da

rede privada e as provas de avaliação do ensino público nacional se tocam quando falamos sobre homogeneização do ensino. Materiais iguais para diferentes realidades de sala de aula, sem a participação dos professores das turmas, que conhecem suas singularidades e que vivem suas experiências cotidianas. Em um dos encontros com a minha orientadora, Poliana Arantes, já neste tempo de isolamento social, portanto o encontro foi *online*, o seu comentário tornou dizível as reflexões que tenho feito: as apostilas, por exemplo, que não trazem nem as referências teóricas a partir das quais elas foram produzidas, homogeneizam os saberes, as imagens de aprendizes porque reduzem os espaços de experiência, as possibilidades de diálogo com diferentes posicionamentos sobre o tema, além de omitirem os sujeitos como atores de processos históricos e de políticas, como por exemplo: “a revolução francesa aconteceu”, O Brasil é dividido em 5 regiões”. Não há espaço para o questionamento: quais grupos se mobilizavam, quais eram as reivindicações em voga, quais são as vozes autorizadas para se definir a divisão do Brasil e, conseqüentemente, os recursos públicos direcionados a elas, etc. Essas práticas produzem o efeito de que não é possível mudar a realidade que ali se apresenta, pois ela não convoca os estudantes a se sentirem parte da construção dessas realidades. Nas escolas privadas, somos treinados e vigiados para darmos o conteúdo da apostila e nos preocuparmos em fechar o módulo. Essa é uma das lógicas centrais, como já disse aqui.³⁸

Em 2017, fui convidada para produzir apostilas de redação para as turmas de primeiro e segundo anos, já que eu preparava o material, tinha refeito o programa anual de conteúdo da disciplina e estava como coordenadora desses segmentos. Até então era um material voltado para turmas que, em sua maioria, eu dava aula, mesmo em bairros diferentes, sendo unidades da mesma escola. Eu deixava claro para equipe e para as turmas que o material seria um suporte da aula, não o único. E, quando a equipe aumentou, eu avisava sempre sobre a importância de não nos fixarmos somente no material e de não ficarmos com a preocupação de fechar os capítulos sem levar em consideração as demandas trazidas pelas turmas em cada contexto. Em 2018, veio o convite para que esse material fosse produzido para uma rede de mais de 22 escolas

³⁸ Acrescento aqui a colocação de Poliana Arantes em um dos nossos encontros de orientação da tese: Essa lógica de transformação do conhecimento em apostilas me fez pensar no seguinte: o conhecimento se tornou um produto, uma propriedade privada, sobretudo porque pode ser vendido, negociado, desenvolvido e alcançado. Um conceito tão complexo quanto esse transforma-se, desse modo, em capital: “A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos – quando existe para nós como capital – ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, utilizado, habitado, etc., enfim, quando é usado por nós” (MARX, ENGELS, 2010, p. 166).

espalhadas pelo país, uma vez que a escola onde eu trabalhava havia sido vendida e passava a fazer parte dessa rede de escolas pelo Brasil. Problematizei a questão das diferenças de cada turma, mais ainda agora com turmas de regiões diferentes do país, da padronização e da homogeneização, bem como questionei se as apostilas seriam o único suporte para a preparação das aulas. Esses pontos nunca foram retornados pelo chefe responsável por essa produção e, no meio do processo de feitura, fui demitida com a justificativa de que meu material não se enquadrava na lógica do mercado editorial, sem muitas explicações acerca disso. Posso considerar um elogio diante dos conflitos que travei comigo mesma nessa experiência de sete anos como professora de uma escola privada para classe média, demitida ao final do ano de 2019, ou melhor, desligada – como ouvi do diretor da escola ao me demitir. Como posso considerar também um elemento de análise importante acerca do que se transformou o ensino brasileiro. A empresa em que trabalhei, um aglomerado de escolas em diversos estados do país desde 2018, tem fortes relações com o MEC, assim como tem fortes pretensões para o ensino brasileiro. Nada é por acaso, e há uma rede discursiva em volta das dinâmicas e dos rumos que tem tomado a educação brasileira, antes mesmo do governo de Bolsonaro.³⁹ O que quero destacar aqui com essa minha experiência é que ela também me trouxe a reflexão acerca das práticas em sala de aula e o que tenho chamado de prática de resistência. Entender a escola como um espaço de potencialidades de devires, possibilidades de modos diversos de existência, lugar de vida e não de morte, são ideias que me afetam e, por isso, me deslocam a não comungar com as práticas mercadológicas que tomam esse espaço escolar de diversas formas. Hoje, como

³⁹ Há anos vemos circularem narrativas que trazem à imagem da educação pública brasileira um desprestígio e uma inferioridade em relação à rede privada. Um projeto comum quando falamos de serviços públicos, com sucateamento e deslegitimação, a fim de que a privatização seja vista como um caminho de salvação para tais serviços. Um projeto que vem de longe e que se reforça no governo de Fernando Henrique Cardoso, em especial no seu segundo mandato. Em mais uma dessas tentativas de difusão de uma imagem negativa da educação brasileira, lembro-me da entrevista que uma amiga, professora de português, daria a uma revista de grande circulação no país, na qual ela falaria sobre os resultados do IDEB. Dentre as perguntas, havia uma que se referia a uma questão em uma avaliação dada a crianças de 7 ou 8 anos e que teve um alto índice de erros. As crianças precisavam relacionar a palavra pipoca à imagem de uma pipoca. A narrativa construída para entrevista produzia esse sentido de que falo: a educação pública é de péssima qualidade; evidência: alunos não sabem relacionar a imagem da palavra pipoca à imagem de uma pipoca. O que destaquei a essa amiga é que uma aluna do nono ano da escola privada em que eu trabalhava na época, fazendo uma prova de português, pediu-me ajuda porque não sabia o que era pamonha, portanto não conseguia entender a tirinha da Turma da Mônica, na qual um dos personagens chamava o outro de pamonha. Ora, se pensarmos os atravessamentos possíveis, como: um bairro de classe média alta onde não passa o carro da pamonha, uma família que não tem origem nordestina, por exemplo, não me espanta a adolescente não saber o que é uma pamonha. Completei dizendo que, se eu, com 7 anos, fizesse uma prova em que colocassem a imagem de um açaí, também não saberia a resposta. As conclusões possíveis com uma reportagem assim é que crianças com 7 ou 8 anos não sabem ler, prova disso é que não identificam uma pipoca, logo a escola pública é ruim. Uma associação leviana e superficial, mas bastante recorrente. Questionei a minha amiga o seguinte: qual foi a região em que as crianças mais erraram? Pipoca é uma comida que circula em todos os lugares? Somente essa informação acerca do erro das crianças é capaz de levar a conclusões como as que mencionei: elas não sabem ler e escrever? Não tínhamos essas informações.

minha hipótese para este trabalho, colocar-se em dinâmicas diferentes dessas que o mercado nos propõe, não ser capturado pelo modo de vida capitalístico, como diz Suely Rolnik em seu livro *Esferas da Insurreição*, tem sido, para mim, práticas de resistência.

3.2 A angústia da análise

A parte da análise do *cópus*, na minha perspectiva, é a mais difícil, a mais angustiante, a que me toma o pensamento por muito tempo, seja lendo o *cópus*, seja fazendo outras atividades. Decidi ir por um caminho diferente do caminho feito no mestrado. Analisar um projeto de lei tem lá a sua dureza, porque parece um gênero estável, rígido, com poucos espaços dialógicos, se é que eu posso dizer assim. Decidi fazer entrevistas. E entrevistas orais. Ouvi os enunciados no dia, ouvi de novo ao transcrevê-los e estou lendo, anotando, pensando. Estou desde dezembro de 2019 caminhando com essas falas na minha cabeça. Ora as ligo em redes mentalmente, ora busco alguma leitura que uma fala ou outra me suscitou, ora acho que não sei o que fazer com o que tenho em mãos. Eis que minha orientadora me orienta para dividir as respostas, analisar os enunciados, começar, de fato, a análise linguístico-discursiva. De repente, estou com todas as entrevistas impressas e, lendo-as, penso: como desprezar esta parte e destacar outra? Como recortar o que é mais importante para analisar, se isso tudo aqui me parece relevante? Chego a mandar um e-mail para Poliana, minha orientadora, falando sobre a dificuldade, sobre a riqueza do que tenho em mãos, sobre o que fazer diante do meu não saber o que fazer. Marcamos um encontro *online*, porque, para não nos esquecermos, estou produzindo a tese no isolamento social da pandemia do COVID-19, inclusive, a última entrevista foi de forma *online*, o que trouxe algumas implicações que pretendo trazer para meu trabalho. Gosto de gente, de estar perto, de abraçar, volto à questão do corpo, educação é corpo, pesquisa é corpo, um corpo território afetado pelas forças que nos cercam. Neste tempo de isolamento, não tem abraços no corredor da UERJ, não tem café na cantina do nono, não tem debate no LER, não tem eu sentada lá escrevendo ou lendo, chegando algum amigo ou amiga, ou o querido Décio Rocha, por quem vale muito a pena largar tudo para conversar. Escrevendo pude inclusive entender melhor o que é isso que nos afeta enquanto grupo de pesquisa. Talvez, esse âmbito da vida não devesse ser dito em uma tese, porém existe um modo de construção acadêmica no qual me insiro com este grupo desde 2012. E me emocionar tem a ver com o

corpo território afetado de que falei, com os deslocamentos potentes que um produz no outro naquele lugar- claro, no outro que se permite. Então, vamos organizar enunciados em meio à saudade que nos é imposta nestes tempos de distância.

Antes, cabe dizer que vejo enunciados se atravessarem, parte de formações discursivas possíveis de serem construídas a partir desses enunciados, cruzando com outros enunciados que circulam no campo educacional, em vários segmentos, incluindo a universidade. Quando as pessoas entrevistadas falam sobre suas experiências na graduação, associo também a falas que ouvi como aluna da Letras na UERJ, como “você não pode trabalhar, se quer estudar”, dita a mim depois de eu informar que não conseguiria chegar para o início de uma aula e pedir para que a prova fosse no outro dia da aula que tinha na semana. Ou falas como “vocês não leram James Joyce ainda na vida”, por exemplo, quando professores nos indagam acerca de leituras cujos autores muitos de nós sequer ouvimos falar. Falas que ouvi e somente anos depois compreendi as violências naqueles enunciados na Escola de Comunicação da UFRJ, ou falas ditas por estudantes da graduação, como um desabafo, que vão construindo discursivamente que o espaço universitário não seria para eles, para mim. Há também enunciados que aparecem na negação polêmica, em especial os que denominei de enunciadador mercado.

A questão da universidade e de toda construção de lugares definidos para uns e não para outros se dá por meio, sobretudo, de práticas discursivas – que vão das falas dos professores à forma como constroem suas avaliações ou seu programa semestral. Na Letras da UERJ, um volume de leitura que constrói um ideal de estudante da academia desse curso que está ligado à lógica da produtividade, impossível de se inserir quando, principalmente, você precisa estudar e trabalhar, além de ficar de duas a quatro horas no trajeto de ida e volta da universidade. Textos e mais textos acadêmicos sem direcionamento para a sua leitura, seminários que deixam alunos e alunas desestabilizados, porque sabem que a professora X fará perguntas que não saberão responder, o que parece alimentar ainda mais um prazer fascista – falo fascista já que essa gente odeia a diferença, a pluralidade, e busca eliminá-la dos corredores acadêmicos de todo modo. Na Escola de Comunicação, por exemplo, variava entre exigências de um filme específico para as aulas de fotografia, que nem tínhamos a câmera - e o dinheiro para o filme - a avaliações sem critérios, com notas incompreensíveis que só produziam em mim a ideia de que alguns estudantes, como eu, não deviam estar ali. Isso porque ainda não mencionei o episódio do professor estudioso de funk, na entrevista para ser sua bolsista de Iniciação Científica, falando

que seria difícil eu pesquisar porque eu morava em Irajá, muito longe da universidade ou do centro da cidade, onde ele fazia suas pesquisas.⁴⁰

Pensando ainda em como se estruturam os lugares na academia, trago aqui o texto de bell hooks (2008), *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*, no qual a autora traz a reflexão sobre o lugar da linguagem nas hierarquias sociais, mais especificamente nas relações que se dão a partir das noções de construção de raça. Embora o texto fale sobre o inglês padrão nos EUA e como os africanos escravizados lidaram com a imposição da opressão da escravidão, da desterritorialização também por meio da língua, ele nos cabe aqui para refletirmos acerca da construção hierárquica também por meio da linguagem acadêmica. O aprendizado dessa língua com a adaptação dela constitui também, segundo hooks, um lugar de intimidade entre os africanos.

“Necessitando da língua do opressor para falar uns com os outros, eles não obstante também reinventavam, refaziam essa língua de tal modo que ela falaria além das fronteiras da conquista e da dominação. Nas bocas de africanos negros no chamado “Novo Mundo”, o inglês foi alterado, transformado, e tornou-se uma fala diferente. O povo negro escravizado pegou pedaços partidos do inglês e fez deles uma contralíngua”. (p. 859)

Desde o início do texto, o que nos é colocado é que a língua é o lugar onde nos fazemos sujeitos. A língua do opressor silencia outras vozes, impossibilitando, como também apresenta Grada Kilomba (2019), os processos de subjetivação que compõem os sujeitos – a língua é um dispositivo de disciplinamento dos sujeitos. Para bell hooks, é o que fazem da língua que fere, “como eles moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar” (p.858). Nesse sentido, o que acontece em

⁴⁰ Nesta época, eu comecei a buscar algum meio de ter uma renda para custear a minha manutenção na universidade, pois meu pai tinha planos de se aposentar, por conta da idade e por estar com mieloma múltiplo, diagnóstico de câncer de que tínhamos ciência há uns dois anos, e que o debilitava em diversas circunstâncias, além de fazê-lo ir muitas vezes ao hospital (inclusive seu tratamento por 11 anos se deu pelo SUS, sendo paciente do Pedro Ernesto. Destaco essa informação aqui porque, além de não termos plano de saúde, nenhum plano suplementar daria o tratamento ao meu pai por tantos anos, que variou entre quimioterapia, transplante e injeções com o custo acima de dez mil reais. A tudo isso tivemos acesso pelo SUS). Já sabia que o custo de passagem e xerox pesaria diante de uma renda que seria drasticamente reduzida com a aposentadoria. Meu pai estava com emprego fixo naquele momento, mas grande parte da minha infância foi com ele desempregado e trabalhando de forma autônoma no que podia para sustentar a família de 5 pessoas. Quando a renda familiar é baixa, costumamos saber a importância de uma bolsa que, na época, era uns R\$300 reais, mas fazia diferença no orçamento familiar. Por isso, fui buscando informações sobre professores que estivessem fazendo seleção de bolsistas, bem como comecei a procurar estágios no quarto período da faculdade. Fui também a uma outra entrevista com uma professora de lá bem renomada inclusive, lembro-me de ter saído cedo, o que significava almoçar antes das 10h da manhã. Fiquei um tempo enorme esperando-a, pois ela não chegou no horário marcado, sentada na escada do prédio em que ela ficava lá na UFRJ, Praia Vermelha. Ela, ao chegar, apenas me disse que já tinha escolhido sua bolsista, na escada mesmo. Mais um não, mais uma sensação de “o que eu estou fazendo aqui?”.

muitas universidades tem a ver com práticas de opressão e silenciamento dos sujeitos por meio daquilo que muitos professores falam, como perpetuam práticas de exclusão, de ordenamento para adequações de espaço, nos quais alguns de nós não nos enquadraramos. Aqui recupero a primeira prova que fiz de uma disciplina chamada Comunicação e a Realidade Brasileira, com um professor cuja figura é de difícil esquecimento e nos passou para ler *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser, para, em seguida, aplicar uma prova. Primeiro período, sem contato algum com qualquer leitura próxima, uma vez que não eram disciplinas obrigatórias a sociologia e a filosofia no ensino médio, a prova voltou corrigida com a nota zero ou quase zero, não me recordo, mas me recordo do que veio escrito: linguagem de botequim. Eu busquei, sem sucesso, identificar o que no meu texto parecia uma linguagem de botequim, ou seja, inadequada ao espaço acadêmico.

O texto de hooks vem questionar também essas práticas acadêmicas, essa linguagem que aqui, assim como ela apresenta na realidade dos EUA, é a forma de falar do branco. E eu não vou discutir se devemos ou não utilizar a língua padrão como referência acadêmica, só estou apontando como práticas discursivas, que se materializam por meio da língua, e dessa língua, tendo-a como dispositivo de subjetividade, produzem silenciamentos. Entretanto, ainda me apropriando da reflexão da autora, existem as possibilidades de resistência por meio das ferramentas desse sistema de morte no qual nos encontramos e que se concretiza o tempo todo de diversos modos. Não quero fazer desta tese um espaço de narrativas que lancem luz a esses contextos de morte, a esses devires produzidos desde a colonização. Seria melhor que não existissem e que não tivéssemos de nos insurgir ou de resistir a eles. Mas, já que eles existem, precisamos dizer também como nos insurgimos, o que temos produzido de vida em meio a isso tudo.

Comentarei um episódio no próprio Instituto de Letras da UERJ, onde fiz a graduação em Letras, Português/ Alemão, mestrado e agora o doutorado. No entanto, neste episódio, juntei-me aos estudantes da graduação que me viam como professora, pois assim eu estava lá mesmo, professora substituta de linguística. Em 2019, tivemos eleições para a direção do ILE que foi composta por duas chapas, uma que se dizia oposição à direção atual, o que não era verdade, uma vez que o candidato a diretor era vice-diretor da gestão da época, e a outra chapa, realmente oposição, composta por duas professoras que poderiam quebrar uma lógica de anos de direções entre os mesmos pares. A diretora, professora de inglês, Janaína Cardoso, uma mulher negra; Naira Veloso, professora de linguística, uma mulher jovem, branca – quase

confundida entre os alunos- ambas vindas do subúrbio do Rio de Janeiro. Antes de continuar essa história, retomarei mais um trecho da bell hooks (2008):

Aprender inglês, aprender a falar a língua estranha, era uma maneira de os escravos africanos começarem a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. Possuindo a língua compartilhada, povos negros poderiam encontrar de novo uma maneira de fazer comunidade, e um sentido para criar a solidariedade política necessária para resistir. (p. 859)

A política de cotas, iniciada pela UERJ no vestibular de 2003, trouxe significativas mudanças para o perfil da universidade. Penso que, durante muitos anos, um corpo discente mais plural veio se constituindo, aos poucos, ganhando espaço, reunindo-se, questionando-se acerca desta universidade que, embora pioneira em políticas populares, ainda é bastante elitizada. Conforme esse grupo foi ganhando corpo, mais frustrados parecem alguns colegas que não superaram o fato de que não darão aula para seus pares, já que chegou à universidade um outro alunado que reivindica seu espaço como um espaço também de saber, de poder, não de apagamentos de suas presenças nas cadeiras das salas de aula e nas teorias ali vigentes. Em algumas aulas, tive alunos que choraram por conta da forma como alguns professores os tratam. Repito aqui o que disse à turma, no segundo semestre de 2019: “não são vocês que não estão preparados para esta universidade, é ela que não está preparada para vocês, mas ela terá de aprender”. Como professora, sinto que a inadequação é do professor que não sabe ensinar em ambientes plurais, que não sabe acolher novos saberes, que não sabe ensinar um texto complexo e extremamente acadêmico para estudantes que acabaram de entrar na graduação. Eu via neles o que passei como graduanda de Comunicação Social da UFRJ; eu vi as vezes em que chorei pensando em sair da faculdade, porque não me achava adequada àquele espaço. Eu me vi quando a professora do ILE me disse que quem quer fazer faculdade não deve trabalhar – a diferença é que já era a segunda graduação e eu já conseguia responder a esse tipo de violência. A diferença era que, naquele momento, podíamos compartilhar nossas histórias, nossas línguas, criar uma solidariedade para resistir, como traz hooks (2008). Em 2003, encontrei na ECO pouquíssimas pessoas com quem eu pudesse compartilhar e, além disso, não entendíamos muito bem ainda o que estava acontecendo com a nossa presença periférica naquele espaço, não nos esqueçamos de que era uma universidade ainda majoritariamente composto por estudantes de classes sociais mais favorecidas, diferente do que acontece hoje.

Voltando às eleições ILE 2019, chapa Janaira, a chapa que os estudantes queriam que vencesse. Eles, então, organizaram-se de um modo que só essa juventude acostumada a resistir para existir acho que poderia fazer. Os graduandos fizeram perfil Janaira nas redes sociais,

jingles, campanha corpo a corpo, cantaram samba no dia da eleição, ficaram até tarde esperando a apuração, mobilizaram o Instituto de uma forma que posso dizer histórica. Eles sabiam que seus votos valiam menos que o do corpo docente e de técnicos, grupos em que muitos apoiavam a continuidade de uma gestão autoritária, excludente e inerte diante das demandas dos estudantes. Esses jovens sabiam da dificuldade em eleger a direção que os representasse porque quatro anos antes tentaram também eleger os professores Gustavo Bernardo e Bruno Deusdará, mas não conseguiram. Em 2019, então, reviram os erros da eleição anterior e se organizaram coletivamente. Ali, talvez eu possa dizer, tem a ver com essa língua compartilhada em comunidade naquele espaço que fora negado há tempos àqueles jovens. No último dia da eleição, estávamos todos nós juntos, havia abraços, música, professora Naira dançando no meio deles, uma vida pulsante naqueles corredores de concreto que só quem enxerga a potência entende. Entrei com eles na sala onde já estavam os candidatos professores da outra chapa e alguns outros professores que a apoiavam. Desde o debate, o jeito dos estudantes de lidar com aquele espaço rígido da academia, cheio de dispositivos de coerção, silenciamento e naturalização dos lugares sociais, fez com que textos de autoria de professores circulassem, alegando estar a universidade uma balbúrdia. Quando o resultado saiu, pulávamos, uns abraçavam os outros, choramos e um aluno gritou: é festa na favela! E há registros ainda de que, no dia seguinte, os alunos desceram as rampas da UERJ, com as professoras eleitas, cantando o samba de 2019 da Mangueira.

Recupero essas passagens todas porque as pessoas entrevistadas trouxeram histórias semelhantes ao falarem das suas experiências como alunos da escola e da universidade. Isso evidencia uma questão que, para mim, é urgente de se pensar: como temos formado os professores e professoras deste país? Por quais rituais de exclusão muitos deles passam e quais rituais de exclusão muitos deles reproduzem em suas aulas, quando já formados? O que vejo como caminhar conforme sugere o sistema, sem produzir deslocamentos ou forças de resistência.

Lendo e relendo as respostas, depois de ouvi-las pela primeira vez, parece-me que as práticas as quais chamo de resistência estão muito relacionadas às experiências de vida dessas pessoas que entrevistei, mas, mais do que isso, uma certa consciência acerca dessas experiências, uma luta também pessoal de adequação e inadequação, ou seja, eles se insurgem em sala de aula porque são insurgentes o tempo todo em suas vidas, diante dos desafios cotidianos que lhes são colocados, por sua cor, por seu gênero, por sua orientação sexual e por sua classe.

3.2.1 Dando nome aos bois

Precisamos categorizar, não é? Taxonomizar, seccionar, dividir, dar cara de tese a este trabalho, bem como manda o figurino da academia. Não porque exista um desejo inerente à nossa condição humana, e sim porque existe um cientificismo eurocêntrico predominante sob nossos corpos e experiências que não são fragmentados, seccionados, taxonomizados, nossas experiências são processuais, contínuas, mas não lineares, dispersas, incabíveis em uma tese de doutorado. Difícil chegar a essa parte, não só porque me encontro há quatro meses em isolamento social – o que já é bastante para implicar diferentes resultados que terei neste trabalho, mas também porque, numa pesquisa-processo, como a que temos feito ou ao menos reivindicado enquanto grupo de pesquisa, a narrativa desse processo se constitui como um desafio. Acho que ainda não consegui me fazer compreensível, vou tentar: enquanto estou aqui escrevendo isto, me vêm imagens à cabeça como uma série de ondulações em movimento, sem interrupções, sem fragmentos, sem seções. É o processo. E, como suscita o nome, está em movimento; estando em movimento, existe um desafio, ao menos para mim, de apreender esse movimento e estabilizar nas linhas desta tese. Perdi o sentido do processo. É essa sensação que me vem ao aprisionar o que tenho analisado, pensado, debatido, lido há um ano e meio. Eu li algo do tipo na disciplina de História Oral, ministrada pela querida Heliana Conde. Era algum texto sobre essa área, em que o autor falava sobre escrever as entrevistas ou sobre história e história oral como um aprisionamento delas – não me recordo bem e, se eu parar agora para procurar o texto, será uma nova interrupção de mais um processo: o da escrita. Começo assim, então, a parte em que falarei sobre a teoria que mais uma vez me aparece como possibilidade de análise do corpúsculo que construo. Começo assim também por conta da última conversa com a minha orientadora: sua escrita é muito cartográfica, sua narrativa convoca a um deslocamento para pensarmos em como vamos organizar seu trabalho. Fiquei mais livre agora e começo esta seção deste modo que você leu até aqui e que talvez traga algum estranhamento ao leitor que está acostumado a um modelo diferente de tese. O título da seção também tem a ver com a conversa com a orientadora. Ao explicar as razões das minhas perguntas, na seção anterior, eu já fui fazendo uma análise, ainda que breve e não tão sistematizada. Aqui, darei os nomes dos conceitos com os quais estou trabalhando e trarei mais elementos das entrevistas realizadas.

3.2.2 Novamente, a teoria polifônica e eu

Vou recuperar alguns trechos da minha dissertação quando também me veio a possibilidade de trabalhar com a negação polêmica – conceito desenvolvido por Oswald Ducrot. Para trabalhar com esse conceito no mestrado, eu precisei retornar ao que ele fala sobre polifonia e enunciados. Assim o fiz. Como o faço agora novamente neste trabalho, depois de ler e reler as entrevistas e entender que os enunciados que estão compondo meu corpus me trazem novamente a possibilidade de trabalhar com os conceitos de Ducrot, mas desta vez com o subentendido.

Já apareceu nesta pesquisa o conceito de enunciado e de enunciação do qual parto e, embora seja centrado bastante no que Michel Foucault traz em *Arqueologia do Saber* ([1969] 2014), penso que não tem prejuízo algum essa escolha pela perspectiva foucaultiana de enunciado para falar agora sobre polifonia dos enunciados a partir do que Ducrot desenvolve. O livro *O Dizer e o Dito* (1987), que traz uma reunião de textos escritos pelo autor desde 1968, tem um último capítulo, o VIII, cujo título é *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação*. No prefácio do mesmo livro, Ducrot diz que esse capítulo parte de trabalhos anteriores, mas pode se constituir como um texto novo, pois apresenta nele uma teoria geral da enunciação com a qual ele estava trabalhando naquele momento.

Já no início do capítulo VIII, o autor traz o que ele chama de contestação de um postulado pressuposto às correntes da linguística moderna: o da unicidade do sujeito falante. Quando eu disse que trabalhar com perspectivas de diferentes autores não seria um problema nesta tese, uma vez que talvez eu possa afirmar que essas diferentes fontes apresentam alguns postulados similares, ao menos no que se refere ao que trago até aqui como enunciado, enunciador e enunciação, tem a ver, por exemplo, com essa ideia de unicidade do sujeito. É essa não unicidade do sujeito falante tão marcada não só na linguística moderna, como na filosofia moderna eurocentrada, com “penso, logo existo”, de Descartes, por exemplo, que nos move a estudos do campo da psicologia, levando-nos às leituras sobre subjetividade/subjetivação, que passam por Simondon, Deleuze, Guattari entre outros, e me leva a escrever um capítulo dedicado ao tema, tanto à subjetividade quanto à não unicidade dos sujeitos, sejam eles empíricos, sejam enunciativos.

Como bem apresenta Ducrot (1987), a questão da polifonia nos textos já fora trazida por Bakhtin

Mas esta teoria de Bakhtine, segundo meu conhecimento, sempre foi aplicada a textos, ou seja, a sequência de enunciados, jamais aos enunciados de que estes textos são constituídos. De modo que ela não chegou a colocar em dúvida o postulado segundo o qual o enunciado isolado faz ouvir uma única voz. (1987, p.161)

Oswald Ducrot (1987), então, diz, no mesmo capítulo, que sua teoria da polifonia é “uma extensão à linguística dos trabalhos de Bakhtine sobre a literatura” (p. 163), compreendendo o enunciado dotado de efeitos sobre o mundo e como um acontecimento – que não é uma manifestação individual do sujeito falante e que não se encerra em si, como ele aponta.

Como trago no título desta seção, novamente, a teoria da polifonia proposta por Ducrot aparece como possibilidade para a minha análise. Como assim aparece? Não foi uma escolha sua como pesquisadora? Foi e não foi; posso dizer que foram escolhas mútuas – minha e do meu cópulo. Para quem decide ler apenas este capítulo desta pesquisa, vale lembrar que trabalho com cartografia, entendendo que eu implico o meu objeto e ele a mim. No primeiro momento da pesquisa, sigo com a atenção desfocada, como ensina a pista 2 do Pistas do Método Cartográfico, volume 2 ⁴¹. Primeiro, venho lendo, relendo o material de análise que estou construindo, pensando as pistas que ele me dá para ser analisado, para, então, pousar sobre ele. Nesse primeiro processo, escolhi trabalhar novamente com a teoria da polifonia de Oswald Ducrot porque o que me surpreendia nos enunciados, o que minha intuição me mostrava, eram as diversas vozes que apareciam em trechos como “não sou amiga de aluno” ou “não cabe a

⁴¹ Nessa pista, Virgínia Kastrup fala sobre o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, dividindo-o em atenção flutuante e reconhecimento atento. Em um dos encontros do grupo de pesquisa na UERJ, fiquei com a função de apresentar esse capítulo, relacionando-o ao nosso trabalho como analistas do discurso, uma vez que esse livro traz experiências na área da psicologia. Fiz, então, as seguintes relações: o microcontexto da sessão terapêutica seria, para nós, as marcas linguísticas que vamos mapeando, que nos chamam a atenção; o macrocontexto do processo analítico como um todo, numa terapia, seria, para nós, o problema geral que levantamos e que vai se redefinindo conforme avançamos na análise do cópulo. Nossa atenção também pode se dividir da mesma forma apresentada no livro: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

1. Rastreio: momento em que estamos construindo o cópulo, formando o que chamo de rede discursiva, localizando pistas, permitindo-se a processos. O que temos é ainda uma dispersão da formação discursiva e que, quando retiramos um pedaço do discurso em formato de texto, movemos essa formação.

2. Toque: aqui seria o momento em que estamos buscando as marcas linguísticas regulares que nos dão as pistas sobre qual caminho seguir.

3. Pouso: escolhidas as marcas linguísticas, pousamos nossa atenção a isso e podemos partir até para outros textos que podem compor a rede discursiva que está sendo construída.

4. Reconhecimento: temos os textos “espalhados” mas já possíveis de serem transformados em um território de observação e precisamos, agora, começar a escrever sobre eles, observando o movimento discursivo que se dá nessa parte do processo.

mim esse tipo de demanda”, por exemplo, trazendo-me a intuição de que havia um enunciador-mercado nesses exemplos com a negação polêmica. Teoria que também trabalhei na dissertação de mestrado e voltarei a falar nesta pesquisa sobre. É claro que aqui vejo os atravessamentos dessa minha dissertação na análise atual, bem como vejo os atravessamentos como professora, até agora, com experiência significativa na rede privada, onde nosso trabalho como professora tem se estendido a um serviço que chamo de SAC (Serviço de Atendimento ao Consumidor), a partir do qual agradar a clientela é o foco principal – e isso inclui ser sempre amiga dos alunos, atendê-los/las em todas as suas demandas, ficando esgotada física e emocionalmente. “Você, professor, deve assim fazer, a fim de que suas avaliações anuais, realizadas por seus clientes-alunos, sejam favoráveis a você”, já que isso garantirá a boa ou não carga do ano seguinte, conseqüentemente melhores ou piores salários; ou até mesmo a demissão, que também entra nessa possibilidade.

Voltando à teoria da polifonia, em 2018, eu trouxe o seguinte

O primeiro ponto a ser destacado é o da não unicidade do sujeito falante, com a compreensão de que várias vozes aparecem nos enunciados produzidos, uma vez que não há produção de enunciados sem a retomada, evidente ou não, de outros enunciados. Nesse sentido, o conceito de polifonia, de Ducrot, ajuda na compreensão dessa não unicidade, ou seja, em cada enunciado há várias vozes, sustentando ou não esse enunciado, e isso faz com que vários sujeitos se congreguem numa produção enunciativa. Segundo Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2012), “a originalidade de sua abordagem reside na cisão do sujeito falante no nível próprio do enunciado”. (p. 385)”. (RETTICH, 2018, p. 88-89)

Nada muito diferente do que foi abordado no capítulo desta tese dedicado às questões do enunciado, como já disse. No entanto, recuperarei aqui para fazer sentido com o que trago neste capítulo acerca dos subentendidos. Ainda nessa questão da cisão do sujeito falante de que falam Charaudeau e Maingueneau, retomo da minha dissertação também

Assim, vale destacar a diferença entre locutor, enunciador e autor empírico. Ducrot (1987) define o locutor “como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado” (p.182), podendo ser ele distinto do autor empírico. Ele explica isso com o exemplo da assinatura dos responsáveis num documento escolar, escrito pela escola, mas entregue a ele por sua filha. O locutor, nesse caso, seriam os responsáveis, e o autor empírico, a escola. Já o enunciador, o que me interessa para a minha análise, é o ponto de vista do enunciado. “O locutor, responsável pelo enunciado, dá existências, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT; 1987, p. 193). (RETTICH, 2018, p.89)

Ainda na minha dissertação de mestrado, falei sobre o estudo mais recente acerca da teoria polifônica de Ducrot, sendo esses estudos desenvolvidos por Marion Carel (2011). Embora eu não tenha identificado muitas diferenças entre o que autora fala e o que já afirmava Oswald Ducrot, julgamos na época, Décio Rocha – meu orientador do mestrado – e eu,

importante trazer as leituras mais recentes acerca do tema⁴². Retomo dois pontos que destaquei na dissertação (2018): Carel (2011) diferencia os conceitos de polifonia para Bakhtin e para Ducrot, chamando de “polifonia intertextual” o que Bakhtin propôs, já que, para essa concepção, um enunciado faz alusão a vários outros conteúdos; e a do segundo autor de “polifonia semântica”, porque tem a ver com as instâncias enunciantes que cada enunciado traz. O segundo ponto a que me referi é o que Carel (2011) fala sobre posto e pressuposto.

O ponto crucial da diferença entre o que apresenta Ducrot e o que propõe Carel é que, para ela, a pressuposição não é a causa de uma polifonia semântica e que há enunciados cujos postos e pressupostos não são independentes, podem ser fundidos. Começemos, para exemplificar, voltando ao enunciado *Pedro parou de dormir*. Vimos que esse enunciado pressupõe que Pedro dormia antes e põe que não está dormindo. Como o conhecimento do sono passado de Pedro não é uma condição para o julgamento [Pedro não está dormindo] tenha valor de verdade, estamos num caso em que o enunciado comunica seu pressuposto. A questão é determinar se esse pressuposto é independente do posto. Segundo Ducrot, sim, para mim, não. Os enunciados cujos pressupostos são fonte de polifonia, se eles existem, são, creio, mais raros do que supunha Ducrot. (CAREL, 2011, p. 29) (RETTICH, 2018, p. 92)

Quanto a esse ponto de *posto e pressuposto*, não me estenderei muito nesta tese, pois, embora compreenda que preciso falar de *pressuposto*, trabalharei com *subentendido* nesta pesquisa. Ou seja, não vou desenvolver aqui as diferenças entre posto e pressuposto, a partir de Carel ou Ducrot, já que o que me interessa é *subentendido*, portanto tocarei nas diferenças entre *pressuposto* e *subentendido*. Antecipo, então, parte da reflexão que tenho feito sobre esse tópico, a partir do que fala Carel no trecho que destaquei acima. Parece-me que sua afirmação é a de que o *pressuposto* está na estrutura linguística, com uma materialidade no enunciado, não sendo, assim, o *pressuposto* um outro enunciado, uma outra voz, que atravessa o enunciado posto. Com isso, talvez, eu possa dizer que o *subentendido* é que dará conta melhor da polifonia anunciada por Ducrot, e acrescento que tal enunciado *subentendido* não corresponde a uma inferência arbitrária do interlocutor a partir do que é dito, mas, sim, uma inferência que ele é capaz de fazer porque há uma rede de enunciados, dentro de uma regularidade enunciativa, que o possibilita concluir um determinado *subentendido*, ou seja, a materialidade dele não é posta no enunciado dito, que vou chamar agora de Y, porém está em outros enunciados que circulam, ainda que não sejam claramente postos no momento X da enunciação de Y. Deixo para a seção seguinte o desenvolvimento dessa reflexão- ponto a partir do qual defenderei a minha análise de *subentendido* nos enunciados que tenho como corpus.

⁴² O texto de Carel (2011) que utilizei na dissertação está na revista Letras de Hoje, Porto Alegre, n1, p. 27-36, jan./mar. 2011.

3.2.3 Se se (sub) entende é porque, de algum modo, está dito

Ainda com *O dizer e o dito*, de Oswald Ducrot (1987), resolvi partir do começo do livro, porque, principalmente, os dois primeiros capítulos me interessavam mais para pensar o meu córpus. O primeiro capítulo é *Pressuposição e atos de linguagem*, a partir do qual fiz algumas anotações que contribuía com o que eu estava pensando acerca dos enunciados que tenho para analisar. Para a minha surpresa, o segundo capítulo é um reexame do que foi apresentado no primeiro capítulo o que, de imediato, fez-me acreditar que não tinha adiantado muito meu empreendimento no primeiro capítulo. Mas sempre adianta. Penso que é esse o movimento mesmo cartográfico, ver, rever, ir voltar, buscar outras rotas e por aí vai.

Inicialmente, Ducrot afirmava que *o pressuposto* da frase estava no componente linguístico, ou seja, está previsto na estrutura daquilo que é *posto*, enquanto o *subentendido* se dá por uma “intervenção do componente retórico” (1987, p.17). Um dos critérios que ele menciona como possível para identificar essa sua afirmação é o de que os *pressupostos* dos enunciados continuam a ser afirmados quando esses enunciados são transformados em negações ou interrogações. Ao que ele fará sua comparação entre *pressuposto* e *subentendido*

Em síntese, o fenômeno de pressuposição parece estar em estreita relação com as construções sintáticas gerais – o que fornece uma primeira razão para tratá-lo no componente linguístico onde, evidentemente, deveria ser descrito o valor semântico dessas construções. O mesmo argumento não pode ser empregado, tratando-se dos subentendidos, pois a relação com a sintaxe é bem mais difícil de aparecer. Como, então, caracterizar o subentendido de forma positiva? Um primeiro traço observável consiste no fato de que existe sempre para um enunciado com subentendidos um sentido literal do qual tais subentendidos estão excluídos” (DUCROT, 1987, p.19)

Para o autor, o *subentendido* é a conclusão do ouvinte, ocorre posterior à enunciação e é como que acrescentado pela interpretação desse ouvinte. Ou seja, nessa linha, o *subentendido* não está na materialidade linguística do enunciado, mas leva em conta as circunstâncias de enunciação. O ouvinte, segundo Ducrot (1987) chega a conclusões a partir de um procedimento discursivo, “isto é, através de uma espécie de raciocínio” (p.21).

Na realidade, é possível colocar, na origem dos subentendidos, um procedimento discursivo perfeitamente compatível com as leis da lógica (embora ela ofereça apenas uma verossimilhança e nenhuma certeza) e que permite, por outro lado, compreender que o locutor possa recusar-se a assumir sua responsabilidade (DUCROT, 1987, p.21-22)

Até aqui, então, temos o seguinte, antes de partir para o que Ducrot traz no reexame: o *subentendido* não tem materialidade linguística, fica como uma responsabilidade do ouvinte, o que o autor vai chamar também de interpretação. A questão é: se o *subentendido* está no campo da inferência a partir de um raciocínio lógico, essa inferência é a conclusão do raciocínio. E essa conclusão, a meu ver, não é arbitrária, não é uma livre escolha do ouvinte. No processo argumentativo, concluímos algo a partir da nossa capacidade de relacionar, por meio de comparações, o que já nos é, de algum modo, conhecido para chegar a conclusões. Neste campo do enunciado, talvez eu possa dizer que a conclusão à qual chegamos e chamamos de *subentendido* se dá por meio de relações que fazemos com outros enunciados que não estão na materialidade do dito, mas que recupero por meio das relações com outros enunciados regulares que compõem uma determinada prática discursiva.

Quando Naiana, na sua apresentação, diz

Então, eu tava pensando até sobre isso esses dias, eu acho, no meu lugar, eu sempre estudei em escola pública, na minha trajetória, eu sempre enxerguei como se a nós fosse destinado um não lugar. O Ensino Médio, é até meio contraditório, ele sempre foi enxergado por mim e por meus colegas de turma como o término dos estudos, isso a gente escutava muito com os familiares “ ah, mas você já terminou o ensino médio, terminou os seus estudos” , então, era uma barreira imaginária, que você teria que atravessar pra conseguir alcançar outros espaços mais profundos, né? E, assim, quando essa barreira é imposta, eu acreditava, falando de mim, que seria muito difícil alcançar esse lugar e que esse lugar não é destinado pra mim, entendeu?

A partir dessa fala, é possível reconhecer discursos circulantes na sociedade sobre quem deve ou não cursar faculdade. Quando um professor do curso de Comunicação Social me questiona se eu poderia ser sua bolsista de Iniciação Científica, uma vez que eu morava no subúrbio, distante da Praia Vermelha, como uma justificativa de que a distância atrapalharia a pesquisa, mesmo eu sendo uma aluna assídua, ou quando a professora no curso de Letras me fala que quem quer estudar não deve trabalhar, podemos compor o que chamo de rede discursiva, cujos enunciados atravessam, de modo a serem *subentendidos*. O mesmo pude perceber, compondo um mapa com essa resposta acima, quando saí do roteiro fixo das

perguntas prévias escolhidas e perguntei à entrevistada Carla, no contexto da conversa, se a faculdade havia lhe dado o que ela esperava em relação à leitura

(...)não o que eu esperava, mas de alguma maneira ofereceu. Ofereceu também na exclusão, é uma faculdade muito excludente. Então, no vácuo que eu tive de leitura eu tive muito que correr atrás disso, porque era um... era um ensino, ainda é, pelo o que eu vejo dos alunos aqui falarem, muito excludente no sentido de “você não aprendeu alguma coisa, então você não deve estar aqui, né?” É sempre a negação. Então, essa ampliação das leituras e do ganho também, da rapidez da leitura, porque eu lia muitos livros pra poder dar conta desse vácuo que eu tinha; isso vem também através da negação. Você não vai estar aqui, então, isso, isso fica claro na minha cabeça, mas não estava claro no momento, no momento eu só tava fazendo, eu tinha 17 anos, eu só tava fazendo aquilo, sei lá por que, mas hoje em dia eu vejo que fica claro, eu ganhei leituras, mas não era o modo como eu tinha essa idealização, essa...eu vou ler ficção, ficção que eu gosto, que tenha algum tipo de identificação comigo, não era, mas isso também ajudou a percorrer o caminho do que eu gosto, do que eu acho que é mais certo pra construir algum tipo de formação acadêmica.

Ou quando perguntei à entrevistada Tarsila como foi sua experiência na graduação

Da minha graduação? Eu ingressei na graduação tardiamente; tardiamente porque hoje quem sai com 18 anos do ensino médio, se quiser, faz o seu ENEM, né? Enfim, já sai praticamente na universidade. Eu entrei com 23 anos já pra minha graduação. A experiência inicialmente foi meio estranha porque eu me inscrevi pra português e inglês, e na verdade eu tinha que ter fluência do inglês, porque você vê literatura inglesa e tal, e aí no primeiro período eu fiz a mudança do curso de português para literaturas, e foi a melhor escolha. Não só pela questão da língua, mas porque eu amo muito a literatura também, eu também me realizo trabalhando com a literatura porque aí é outro código de linguagem, a gente vê outras questões. E a experiência foi inicialmente traumática por essa questão, mas foi uma

experiência de muito sacrifício, porque é uma faculdade...eu tinha que pagar, e muitas vezes eu saía do banco da mesma maneira como eu entrava no dia do pagamento: sem dinheiro.

Não são as mesmas respostas, não trazem tão explicitamente o que a entrevistada Naiana relata ouvir quanto ao Ensino Médio ser a etapa final dos estudos. Entretanto, os outros enunciados recuperados aqui, seja pelas entrevistas, seja pela minha memória, a partir da minha própria experiência de vida e constituição de territorialidade, mostram-nos uma regularidade de enunciados que compõem o discurso acerca de quem deve ocupar o ensino superior: a exigência do inglês fluente para fazer faculdade de inglês, como diz a Tarsila, ou seja, a forma como se organizam o curso, suas ementas, seu conteúdo programático – isso tudo são enunciados recorrentes que sustentam formações discursivas. É possível também mapear até mesmo a constante atualização da ideia de sacrifício no curso superior vivida mais fortemente por uns do que por outros, de acordo com as exigências que se impõem, seja para o pagamento da mensalidade, seja pela construção de incapacidade naquele estudante que não chega ao ensino superior com um capital cultural idealizado pela academia e que, possivelmente, era correspondido em certa medida quando as universidades recebiam majoritariamente um público de classes mais altas.

Quanto ao reexame de Ducrot (1987), falarei brevemente, uma vez que ele reformula questões ligadas ao *pressuposto* e pouco parece mudar quanto ao *subentendido*. Para o autor, a pressuposição estava posta na própria estrutura da frase, o que o fazia dizer que a *pressuposição* era um fato da língua, enquanto o *subentendido*, fato da fala, ou seja, a *pressuposição* não dependeria das circunstâncias de enunciação. No reexame, Ducrot muda a sua concepção, compreendendo que o *pressuposto* também faz parte da enunciação, sendo, portanto um enunciado, uma vez que a mudança que antes ele sugeria para perceber *pressuposto* – transformar a afirmativa em negativa ou interrogativa – constituem novos enunciados. Ele discutirá acerca do ato ilocutório – aquele que cria uma obrigação ao destinatário –, afirmando que “o valor ilocutório de um enunciado pode não estar marcado na frase que serve para realizar o ato” (p.36)

A aplicação ao problema da pressuposição é imediato. Se esta é um ato ilocutório como os outros, seria bastante surpreendente que fosse o único a ser ligado à frase. É necessário, então, admitir que pode parecer ao nível mesmo do enunciado e até mesmo sob forma de subentendido. Haveria pressuposições subentendidas, como há pedidos subentendidos. (DUCROT, 1987, p.37)

Para o *subentendido*, o autor mantém as suas postulações, com algumas complementações que reafirmam o que eu pensava para análise desta pesquisa.

Para mim, com efeito, ele é sempre gerado como respostas a perguntas do tipo: “Por que o locutor disse o que disse?”, “O que tornou possível a sua fala?” (...) Então, o subentendido é a resposta a uma pergunta sobre as condições de possibilidade da enunciação. (DUCROT, 1987, p.32)

Ou seja, é aquilo pelo qual nos interessamos na AD que temos praticado: as condições enunciativas, os regimes enunciativos, que possibilitam dizeres e não dizeres. É nesse regime enunciativo que se encontram enunciados virtuais – aqueles já ditos em algum outro momento de enunciação - que possibilitam subentendidos em outros enunciados que são linguisticamente materializados. Retomando, então, que para Ducrot o subentendido ficaria a cargo do interlocutor e da sua interpretação. Afirmo aqui que tal interpretação e, a partir dela, as conclusões a que se subentendem não são arbitrárias, não estão no campo da individualidade do interlocutor, mas só são possíveis porque esse interlocutor aciona os enunciados que estou chamando de virtuais e, por meio de suas relações, chega a alguma conclusão. Trazendo para o meu trabalho: quando digo que os enunciados apresentados acima, referentes às entrevistas, trazem como *subentendido* o enunciado “ a universidade não é para todos”, é porque acionei uma rede de outros enunciados que formam um tecido enunciativo e me levam a tal conclusão. Inclusive é possível recuperar esse enunciado explicitamente na fala do ex-ministro da educação, Ricardo Velez, em uma entrevista ao Valor Econômico: “a ideia de universidade para todos não existe”. Na entrevista, o jornal completa “Segundo ele, não faz sentido um advogado estudar anos para virar motorista de Uber. ‘Nada contra o Uber, mas esse cidadão poderia ter evitado perder seis anos estudando legislação’”⁴³

3.2.4 Tecendo o fio da análise

Abro esta seção para trazer alguns enunciados que separei de um modo que corresponda ao que tenho chamado, desde o mestrado, de rede discursiva, e que aqui desejo apresentar as

⁴³ Publicação do dia 28 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghml>. Acesso em 13 de junho 2020.

relações entre eles, de modo a nos permitir chegar ao *subentendido*, conforme falei na seção anterior.

Penso, ainda indecisa de alguma forma, na persistência em narrar agora a forma como eu dispus esses enunciados. Eu poderia deixar para um capítulo sobre metodologia, no entanto me indago sobre essa separação formal entre o que faço e como faço. Na perspectiva cartográfica, o caminho é produzido enquanto se caminha. Retomando as ideias foucaultianas, o objeto não existe antes das práticas, as práticas o constituem. Nesse sentido, separar a metodologia de todo esse processo de escrita me vem como algo incoerente para o que me proponho nesta tese. Eu não tenho o objeto metodologia e, a partir dele, farei este trabalho. Eu tenho construído, ao longo desses meses, essa metodologia, que tem a ver com narrar processos, no que chamo de fidelidade ao leitor para entender como cheguei a determinadas conclusões. Aprofundando só um pouco essa reflexão, vou me permitir uma divagação: sou professora de redação há um bom tempo e há um pouco menos de tempo tenho contato com esta AD que estou praticando aqui nesta tese. É comum ouvir dos estudantes falas como “eu não faria um texto assim”, ao lerem alguma redação que tirou nota máxima em algum vestibular. Eu tenho dito: que bom, porque você é uma pessoa e quem escreveu o texto é outra. Também costumo ouvir frases como “eu não sei o que você sabe já de AD” quando dou alguma sugestão de leitura, por exemplo. É isso, a universalidade de um sujeito racional que cria e se alimenta da ideia de ciência universal, com um método universal, certamente se coloca como base para afirmações do tipo. Somos sujeitos processuais, ponto que será mais abordado no capítulo em que falarei sobre subjetividade. Nossos processos de produção de conhecimento não são homogêneos e se dão nas nossas singularidades. Houve um processo até aqui, e que ainda acontece, entre mim e os textos teóricos sobre análise do discurso. O que sei não veio de uma iluminação divina ou naturalmente está em mim – foi um processo. Uma pessoa que escreve um bom texto para o vestibular também passou por processos. Nossos processos se assemelham em alguns pontos, mas se afastam igualmente por nossas singularidades. Nossos processos contêm desafios, retornos, avanços, retornos novamente, desejos de desistência, desejo de continuidade e por aí vai. Apagar esses processos e chegar com o resultado contribui para a construção de uma ideia de caminho único, existente a priori, como uma receita a ser seguida por todos, a fim de que todos cheguem a tal resultado. Aos que não chegam, fica o sentimento de insucesso por sua incompetência, não por falha do caminho que lhe ofertaram, não porque cada um tem suas singularidades para produzir um texto, seja ele no vestibular, seja ele numa tese de doutorado.

Em função disso, gostaria de ir narrando os processos enquanto apresento os resultados das análises. Como sugestão da orientadora, a qual acatei porque julguei importante, separei as respostas das entrevistas de acordo com os enunciadores que eu identificava, a partir já de um olhar para o *subentendido*. Separei, então, da seguinte forma, após muitas análises: enunciador-educador; enunciador-experiência de vida; enunciador-mercado. Nessa separação, eu entrava em contato com esses enunciados pela terceira vez, relendo-os todos. Na hora de organizá-los aqui, fiz uma nova releitura, o que me rendeu uma outra organização deles, já que comecei a identificar atravessamentos enunciativos entre o enunciador que chamei de educador com outros que chamei de experiência de vida. Fico, por ora, com a organização em que reúno os enunciados, não os enunciadores, a partir de uma lógica de compreensão acerca dos enunciados que ali vejo – de forma sintética: a universidade não sendo para todos; a potência de devires na relação docente e discente; a concepção acerca da educação; embates entre essa concepção e a concepção de mercado na educação. Essa nova organização me fez recuperar trechos, inclusive, que eu não havia separado quando dividi os enunciados por enunciadores definidos por mim antes.

1. “a universidade não é para todos”

Para explicar *subentendido*, na seção anterior, antecipei trechos das entrevistas ligados a essa questão do lugar da universidade. Além dos enunciados das entrevistadas Carla, Tarsila e Naiana, do enunciado materializado pelo ex-ministro da educação sobre a universidade, de outros que ouvi, penso que há um discurso que se materializa de diferentes maneiras acerca de que classe e qual raça devem estar presentes na universidade, segundo esse discurso. Quando a entrevistada Tarsila fala sobre sua escolha de curso e de faculdade, uma vez que tinha que pagar, bem como o fato de ela sair do banco já sem salário, tais enunciados trazem *subentendidos* acerca desse lugar, sobre como ele é construído e para quem é construído. Na mesma direção da questão financeira, está a resposta de Carla acerca da escolha do curso de graduação:

Eu não tenho um ponto assim que eu consiga partir ou tentar explicar, mas eu sabia que ou eu queria fazer letras, e não era a princípio ser professora, era o que a faculdade de letras poderia me proporcionar, alguma coisa dentro do campo da leitura que era o que eu gostava muito, ou filosofia. Mas aí acho que por um impasse também de grana, de vislumbre e do entendimento do que o que é a filosofia, do que é fazer filosofia e do que é fazer letras, a minha família me aconselhou a

fazer letras, porque parece que , para eles na época, era alguma coisa mais sólida.(Carla)

Depois dessa resposta, a conversa continuou fluindo, a entrevistada falou sobre algumas experiências da sua vida, conforme isso ia tendo relação com a pergunta sobre a escolha por fazer Letras, tornar-se professora, até que voltei ao ponto da filosofia, porque queria entender a razão por não ter escolhido esse curso. Nesse momento, por conta da resposta acima, eu já fazia inferências e subentendia alguns enunciados, como “filosofia não vai te dar dinheiro” ou “pobres precisam escolher carreiras universitárias cujo retorno financeiro seja rápido”. Eu me lembro de que, após três anos de formada em jornalismo, pela UFRJ, ouvi de um amigo bem mais velho, com doutorado, profissão consolidada, nascido e criado na mesma região em que fui criada, que não quis me falar na época do vestibular, mas já previa a dificuldade que eu encontraria para arrumar emprego, uma vez que eu era uma menina de Irajá, sem muitos contatos para ser indicada a um veículo de comunicação. Não é absurdo algum ele falar isso, e eu recupero esse enunciado não só porque ele me leva a chegar a *subentendidos* acerca do lugar que, neste sistema vigente, cada um é colocado, mas exatamente porque, ao me permitir chegar a tais *subentendidos*, esse enunciado é dito dentro de um regime enunciativo que o possibilita.

A pergunta que fiz à entrevistada foi: Você falou da questão sobre filosofia, do entendimento. Que entendimento? Você tem claro isso?

eu acho do que é ser um filósofo, isso não é claro, porque você tem o que é ser um filósofo e o que é ser professor. Não é o que é ser uma pessoa da Letras, eu já vi a possibilidade de ser professor na letras, e não a possibilidade de ser professor de filosofia, e, mesmo que vissem a possibilidade do professor de filosofia, é uma profissão que na nossa sociedade infelizmente é apagada, quem é esse professor de filosofia e como ele vai se estabilizar financeiramente.(Carla)

No ano em que me formei em jornalismo, pensei em tentar reingresso para Ciências Sociais, o que me fez não tentar: a possibilidade mais próxima de um não retorno financeiro do que de um retorno, chegando a ouvir isso de pessoas da família. Pensei também em psicologia, mas Letras me daria mais chance de trabalho e não daria para eu cursar uma faculdade integral naquele momento da minha vida – quando tentei o segundo vestibular. Ou seja, quando se abre a possibilidade de cursar uma universidade a alguns de nós, sabemos também que existem

práticas discursivas e não discursivas que vão desenhando quais carreiras podemos seguir. Um curso de psicologia formulado, por meio de seus conteúdos programáticos, ementas, cargas horárias, tudo que está no campo do dito, do enunciado, por exemplo, compõem essa rede discursiva de que falo acerca da universidade não ser para todos. Assim como a família de Carla via a filosofia como um caminho de não estabilidade financeira, a minha família também via ciências sociais do mesmo modo. Ou também quando a escolha do curso se dá não só porque se deseja uma carreira X, mas porque se pensa na dificuldade de entrada na universidade pública.

A minha escolha pela pedagogia, eu tinha vontade de ser professora, sim, eu fiz o curso normal e saí com vontade de fazer de ser professora, sim, isso era fato e eu já queria me dedicar ao estudo de pessoas com deficiência. Eu queria isso, na época eu tive uma experiência muito forte com esse público no ensino médio. Mas eu tinha muita vontade de fazer geografia, era uma grande dívida. Eu optei pela pedagogia por ser o curso mais fácil de passar, menos candidato/vaga e eu não teria a oportunidade de ficar mais um ano pagando cursinho preparatório, porque, quando eu terminei o ensino médio, eu não passei de primeira, então, eu trabalhei um ano como explicadora em casa, eu já era professora, então eu dava aula em casa de explicadora, eu tinha alunos lá na casa da minha mãe de manhã e de noite. Eu dava aula de manhã, ia pro pré-vestibular à tarde, voltava correndo porque eu tinha que dar aula à noite. Depois que os alunos da noite iam embora eu ficava a madrugada estudando pra passar no vestibular. Isso tudo porque no curso de formação de professores a gente não tem química, não tem física, não tem biologia, enfim, essas matérias todas que caem no vestibular. (Teodora)

Ainda falando sobre universidade, podemos refletir sobre as práticas enunciativas que constroem os lugares também na pós-graduação. Não trago tantos enunciados das entrevistas sobre essa etapa, embora 4 das pessoas entrevistadas passaram no mínimo pelo mestrado e um deles está na especialização. Cinco delas estão na pós-graduação e uma fez Iniciação Científica, parecendo ter interesse em dar continuidade na vida acadêmica. Quando eu fiz a prova de línguas do doutorado, ao entrar na sala, olhei-a por completo e tentei contar quantos negros estavam ali. Indígenas nem sequer passou pela minha cabeça contar e, para minha surpresa,

curvei uma disciplina do doutorado com um indígena. O meu questionamento, desde que entrei no mestrado, é quem faz o mestrado? A quais estudantes é permitida a entrada na pós ou, anterior a isso, finalizar a graduação? Há um percurso repleto de enunciados que constroem realidades acerca desse lugar também, que inclui a renda e tantas outras vulnerabilidades que sabemos existir numa sociedade cuja legitimidade dos corpos se dá pelas suas condições de racialização. Os ditos e os não ditos, até olhares, julgamentos sobre a capacidade, que entram na dinâmica do epistemicídio, incluindo a noção de que os sujeitos racializados não são cognoscentes, como bem aponta Sueli Carneiro (2005), são enunciados diversos e retomáveis como *subentendidos* para este trabalho. A academia embranquecida e eurocêntrica apresenta pactos orgânicos feitos por quem faz parte dela e a quem o espaço parece tranquilamente adequado para sua presença, como discuto no capítulo 1 deste trabalho⁴⁴.

Tarsila, que cursou Letras na universidade privada, contando um pouco da sua trajetória, relatou ter ficado três anos desempregada, começando sua experiência num pré-vestibular social. Ao ouvir isso, bem como relendo esse trecho, sempre me lembro de que eu, uma mulher não negra, fui cursar Letras para conseguir arrumar logo um emprego também, o que consegui, depois de três anos desempregada como jornalista, sem nem ter me formado ainda em Letras, em uma rede privada renomada do Rio de Janeiro, com carteira assinada e tudo – o meu objetivo de tanto ouvir do meu pai a importância desse documento. Voltando à entrevistada, como ela mesma narrou: “*Eu fiz na UNISUAM a graduação; depois a especialização e o mestrado na UFF, e agora o doutorado na UERJ*”. A sua especialização foi em Língua Portuguesa e seu mestrado foi em Estudos de Linguagem, tendo como área de concentração a Linguística,

Fiz na UFF porque alguém da UNISUAM tinha ido pra lá e falava muito bem. Decidi encarar, de Irajá pra lá (...) de lá foi a porta pra eu pensar no mestrado, porque os professores que atuavam na especialização também atuavam no mestrado, no doutorado, né? O professor acaba sempre “gente, abriam as inscrições”. Dali eu fui fazendo a prova, escrevendo o projeto, aprofundando questões, questões nas quais eu nem tinha pensado.

⁴⁴ Para continuar meu compromisso de narrar meus passos nesta tese, este capítulo de análise foi o primeiro a ser escrito. O capítulo 1 ao qual me refiro foi o último; esta parte final do parágrafo está sendo acrescentada depois de quase concluídos todos os capítulos. Estou no processo de revisão total do que já tenho escrito, como sugerido pela orientadora, já que eu vinha fazendo muitas leituras e estava com avançada na escrita. Aqui é o momento difícil de ser percebido na cartografia, que nos possibilita muitas relações possíveis nas dispersões e que, por isso, muitas vezes, não conseguimos enxergar bem o momento de parar.

A sua resposta me fez pensar novamente em questões que me seguem desde o início do mestrado, uma vez que essa realidade da entrevistada não é única e, por esse enunciado, atravessam tantos outros, a partir dos quais, de forma desonesta, alguns constroem, inclusive, a ideia do sacrifício como parte inerente do sucesso, apagando as desigualdades brasileiras e como, por conta delas, alguns se sacrificam muito mais que outros. Quem consegue chegar aqui? Quantos estudantes brasileiros conseguem ver a pós-graduação como um espaço também para eles? Quais percursos a Tarsila teve que fazer? Certamente, maiores do que outras pessoas precisam fazer, o que me leva a inferir isso é o número, inclusive, de estudantes negros no dia da prova de línguas para o mestrado e doutorado. Se naquele momento eu demorei a começar a fazer a prova porque só pensava em como consegui ir tão longe, imagino o que passa uma mulher negra suburbana, do mesmo bairro de onde vim, para chegar aonde chegou. Um ótimo caso para sustentar a meritocracia de forma desonesta, porque o debate não tem que ser “se ela chegou, outros chegam”, mas por que poucos como ela ocupam esses espaços. Grada Kilomba (2019) traz um relato que compõe o que falo e, mais uma vez, sustenta os *subentendidos* que discuto neste trecho da tese.

Primeira vez que visitei a biblioteca de psicologia da Universidade Livre de Berlim, logo na entrada, quando eu estava passando, fui chamada de repente por uma funcionária *branca*, que disse em voz alta: ‘você não é daqui, é? A biblioteca é apenas para estudantes universitárias/os’. Perplexa, parei. No meio de dezenas de pessoas brancas circulando ‘dentro’ daquele enorme recinto, eu fui a única parada e verificada na entrada. Como ela poderia saber se eu era ‘de lá’ ou ‘de outro lugar’? Ao dizer ‘só para estudantes universitárias/os’, a funcionária da biblioteca estava me informando que o meu corpo não foi lido como um corpo acadêmico. As/os estudantes universitárias/os a quem ela estava se referindo eram as/os ‘outras/os’ brancas/os na biblioteca. Nos seus olhos, elas e eles eram lidos como corpos acadêmicos, corpos ‘no lugar’, ‘em casa’, como mencionado anteriormente. Eu respondi mostrando-lhe a carta que, como um passaporte, faria de mim ‘um corpo no lugar’. O papel permitiria que eu entrasse em um espaço que minha pele não permitia, ou não tinha permissão para entrar. (2019, p.62)

Em um evento na UERJ, Tarsila falou sobre ela ser um corpo-discurso. Na entrevista, retomei essa fala, perguntando-lhe como ela se via em toda engrenagem social que havíamos conversado até aquele momento da entrevista- que se aproximava do fim.

Tarsila: olha, sou um corpo discurso mesmo! No sentido de, não queria usar essa palavra, mas não me vem outra, vou usar a palavra respeito, mas não é respeito, que eu percebo nos alunos, tanto pelas falas deles, mas às vezes não tem falas, tem olhares, tem posturas, mas não é respeito, não queria usar admiração.

Eu: seus alunos? É representatividade?

Tarsila: É, eles veem isso. Tanto que, quando eu terminei o doutorado, eu nem sou disso, mas eu publiquei uma foto e algumas da palestra eu também publiquei, porque me marcou muito. Porque a UERJ, é como a gente sempre fala, nem nos nossos melhores sonhos nós imaginávamos estar vivendo isso e, na UERJ, você encontra essa rede das pessoas te acolhendo. Houve chuva de comentários, mas quando eu cheguei na escola, principalmente na escola da baixada fluminense, porque lá é um lugar realmente esquecido pelo poder público, tanto que nem asfalto tem, as funcionárias, as merendeiras, os colegas, os alunos, alunas que foram minhas alunas no nono ano. Depois, alguns não vieram falar pra mim, mas uma colega de Geografia veio falar pra mim no final do ano : fulano, beltrano, beltrano disseram “se ela conseguiu, eu também consigo”.

Esse corpo-discurso é um corpo racializado que enuncia isso nos espaços da branquitude, essa subjetividade que atravessa as pessoas brancas e que as faz se ver como centro dos espaços, referência e neutralidade, o sujeito racializado é o outro, a identidade forjada pela cor é a do sujeito racializado, por exemplo, com bem discute Maria Aparecida Bento ([2002]2014)⁴⁵, ao falar sobre a não discussão acerca do branco:

Em meu trabalho nos últimos catorze anos, o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem on problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado,dissecado, problematizado. ([2002] 2014, p.26)

Nesse sentido, percebe-se a construção e reiteração da academia como um espaço embranquecido e de embranquecimento de corpos, e é preciso construir a narrativa que faço agora a partir das entrevistas com o cuidado de não produzir enunciados que sejam capturados pelo discurso da meritocracia, da tokenização.⁴⁶

⁴⁵ Neste momento de escrita, ainda não tinha desenvolvido o que fiz no capítulo 1 e eu estava ainda tateando as questões sobre branquitude.

⁴⁶ Uso de pessoas pretas como escudo para esconder o racismo, alegando que uma pessoa preta no espaço é evidência suficiente para dizer que há diversidade naquele espaço ou que é possível todos os outros pretos chegarem ali, sem serem levados em conta todos os obstáculos presentes numa estrutura social composto por premissas raciais.

Exigiam repetidamente novos certificados que não haviam sido listados, nem sequer mencionados antes. Reuni-los consumiu tempo e dinheiro imensos, para lá e para cá, enviando faxes, solicitando documentos, à espera de documentos autenticados do meu país, traduzindo-os para o alemão autenticando as traduções novamente. Ao final, disseram que nenhum daqueles documentos era realmente necessário, mas que eu precisava fazer um teste de alemão. Foi a primeira vez que alguém mencionou que, para ser matriculada como estudante de doutorado, eu teria de me submeter a um exame de língua alemã. Tal exame seria realizado dois dias após o recebimento dessa notícia. Fiquei perplexa com o fato de que não me haviam dito isso antes, pelo menos eu poderia ter me preparado. O teste, no entanto, não estava listado como uma exigência oficial para candidatas/os ao doutorado e eu disse isso a eles, em vão. Dois dias depois, encontrei-me sentada despreparada numa sala enorme com dezenas de estudantes de todas as partes do mundo. A tensão foi grotesca. O teste determinaria quem poderia se tornar estudante e permanecer na Alemanha e quem não poderia. Após o teste, procurei os regulamentos da universidade, pedi uma tradução e li atentamente todas as seções da Constituição. De fato, eu não precisava daquele teste. Não houve neutralidade! Não houve objetividade! Aquele espaço não era “imparcial!” (KILOMBA,2019, p.60)

A imagem que tenho, ao ler os relatos de Kilomba, é a de uma corrida em que para uns há vários obstáculos e outros podem correr livremente sem ter que buscar mais disposição para ultrapassar esses obstáculos na pista de corrida. Para finalizar este primeiro agrupamento de enunciados, lembro-me da minha sexta entrevistada, Teodora. Criada no subúrbio do Rio de Janeiro, também de Irajá, aluna de escola pública ao longo de toda a sua formação, inclusive agora no doutorado em educação, professora do município de Rio das Ostras há 9 anos desde a aprovação no concurso específico para educação especial.

Tive um trabalho aprovado no congresso da ISAAC - International Society of Alternative and Augmentative Communication. O congresso foi em 2016, ano em que defendi o mestrado. Queria muito ir e não tinha grana. Vendi o carro, o violão, o clarinete, minhas coleções de DVD... Ai consegui ir pro congresso, apresentei o trabalho e aproveitei pra fazer um intercâmbio e estudar melhor o inglês.

Eu acompanho sua trajetória acadêmica desde quando fez pedagogia na UFRJ, motivo pelo qual a conheci, embora morássemos no mesmo bairro, fomos nos conhecer mesmo na UFRJ, campus da Praia Vermelha. Teodora havia sido selecionada, em 2019, para uma bolsa de um doutorado sanduíche em Portugal, todavia precisava passar na prova de proficiência na língua inglesa para que a bolsa fosse concedida. Muitos de nós chegamos, quando conseguimos chegar à pós-graduação, não somos fluentes em uma língua estrangeira.

Vai muito além do esforço e da competência técnica, do mérito do estudante, e vai mesmo por uma questão de privilégio durante a vida inteira. Prova disso foi agora no doutorado, eu recebi a proposta do doutorado sanduíche (...) A coordenadora geral falou pra mim que eu era uma das únicas alunas, pelo menos na minha linha de educação inclusiva, eu era a única aluna com perfil realmente de fazer o doutorado sanduíche, já estava com a bolsa destinada a mim, entrei em contato com a professora de Portugal, ia para Portugal pra fazer uma replicação da minha pesquisa lá, já tava tudo encaminhado, projeto, já tinha autorização da faculdade de lá, já tinha autorização da faculdade daqui, o que precisava mesmo era provar a proficiência no inglês, que era meu grande medo, por conta de tudo que você já sabe, e aí acabou que não consegui passar na proficiência, estudei pra caramba. Ano passado estava fazendo de 10 a 15 horas de inglês por semana, só focando na prova, eu estava pagando mil reais por mês, que eu contratei um professor particular só pra isso, mas, mesmo assim, é muito difícil porque é uma habilidade que até então não tinha, eu comecei, de fato, a estudar inglês em 2014, quando passei pro mestrado. De 2014 pra cá eu me considero alguém que sabe bem inglês, mas não a ponto de passar na prova de proficiência.

É preciso ser proficiente em inglês para fazer um doutorado sanduíche em Portugal. A sensação que tenho é a de que são sempre muitas camadas a serem atravessadas e , quando pensamos que chegamos lá, tem outras regras, outros enunciados que nos lembram de que a universidade, o mundo acadêmico, não é um lugar para todas as pessoas com o formato que temos hoje. Romper com todos esses agenciamentos enunciativos é constantemente prática de resistência. E aqui toco no ponto que me fez iniciar esta pesquisa, já conseguindo cartografar algumas possibilidades de respostas nesse caminho que ainda faço: as práticas de resistência em sala de aula podem ter relação com a experiência de vida e de classe vivenciada por esses professores e professoras que ali estão; uma vida atravessada pela necessidade de resistir em todos ou quase todos os espaços – como já disse e vou apenas confirmando enquanto caminho na escrita da tese. Não que isso seja uma condição necessária, não que todos os que precisam encontrar brechas nos equívocos dos agenciamentos ao longo da vida o fazem em sala de aula. Não. Todavia, com essas pessoas que entrevistei e escolhi porque alguma coisa nas suas práticas

me chamava a atenção, parece-me ter esse elemento: vidas cujas necessidades impuseram práticas de resistência até chegar à sala de aula, e ali não seria diferente.

2.A potência de devires na relação docente e discente

Início esta parte comprometida com uma narrativa que não abra espaço para produzir qualquer sentido de romantização acerca do trabalho com a educação. Antes de começar a escrever análises dos trechos que seguem – e que já previamente foram separados, portanto, posso dizer que a análise na verdade já começou - , estou aqui olhando para o nome dado a esses enunciados e pensando no risco que corro de enunciar mais textos que se juntarão a toda uma *formação discursiva* na qual se tem a construção da figura do professor a partir da ideia de sacerdote, messias ou qualquer outra construção que nos coloque como heróis, porque responsáveis por toda transformação esperada para a sociedade brasileira. Não. Não é isso que quero trabalhar aqui, já que não é com isso que concordo.

Poderia também dizer que há um paradoxo quanto a essas imagens difundidas sobre nós que trabalhamos com a educação. Para os discursos que circulam com o Escola Sem Partido, somos potenciais vilões; para outros discursos, somos os heróis. Parece paradoxal, mas vejo intrínseca relação entre esses lados, porque ambos se sustentam por meio da ideia de que nós, professores, somos seres dotados de poder, a partir do qual temos a chance de usá-lo para o mal, doutrinação comunista, ou para o bem, redenção social.

Entretanto, a perspectiva sobre subjetividade com a qual trabalho – e que estará mais bem desenvolvida no capítulo 1 desta pesquisa – parte da compreensão de que somos sujeitos em constante processo de subjetivação, com identidades em constante formação, que se dá por atravessamentos diversos. Esses atravessamentos nos formam, porque nos afetam, nos deslocam de algum modo. E é com essa noção de afeto, desenvolvida por Spinoza, que penso esse processo de possibilidades de devires. No campo educacional, o que vejo como afeto em jogo não parte de uma concepção emocional que separa razão e emoção – separação com a qual também não concordo. Afeto aqui é isso que já foi dito: aquilo que desloca, que muda de lugar, que muda a forma, que potencializa transformações e, na escola, temos um ambiente com potenciais devires a partir de afecções diversas entre todos que compõem o ambiente escolar.

Como diz a quinta entrevistada, Naiana: “*Então, assim, eu acho que o professor tem essa prática, digamos assim, não é bem prática a palavra, ele é uma pessoa que está inserida dentro de muitos contextos ali na sala de aula, né? Então, ele pode atuar mais efetivamente,*

algo que não é tão possível em outras profissões, digamos assim”. Penso que sua experiência com professores que a afetaram a faz enxergar assim essa profissão. E penso também nas diversas possibilidades de afeto, com bons ou maus deslocamentos, por parte daqueles que ocupam um lugar, segundo Naiana, de muitas experiências em diversos contextos. Ou seja, há aqueles que, em posse da oportunidade de falar em frente a um grupo grande de estudantes, produzem afetos de vida, mas há quem produz afetos de morte, de impossibilidades, de achatamentos de sujeitos, de restrições de devires. Neste trecho de análise, falarei de quem produz vida, de quem desloca, de quem produz bons afetos, de quem permite devires.

Preciso destacar que esta categoria de análise não surgiu previamente. Não fiz qualquer pergunta sobre as pessoas entrevistadas terem tido professores que as fizeram escolher essa profissão; o que aconteceu foi que a maioria trouxe para as respostas os atravessamentos, os deslocamentos provocados por essas pessoas com as quais tiveram contato e que as fizeram escolher a sala de aula como um espaço de trabalho.

Diante disso, retomo duas leituras do mestrado: *Pedagogia da Autonomia e Professor não é educador*. Este usei para compor os enunciados que promovem os discursos do Escola Sem Partido, com a ideia de que o professor é um instrutor, não um educador, estando, então, esse profissional em sala de aula apenas para passar os conteúdos tecnicamente.

O autor é um professor aposentado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, diz que morou em diversos países e conhece os seus sistemas educacionais; defende o que o livro chama de métodos tradicionais de ensino e sugere, ao final, o currículo para o Ensino Fundamental, com tópicos como “Decorar o alfabeto; juntar letras para ler”; “As quatro formas do alfabeto: maiúsculas, minúsculas, impressas e cursivas” e “Hino Nacional”. Mas de onde ele tirou isso? Em quais documentos ele se pauta? Teorias de aprendizagem? Essas informações não aparecem no livro. O autor, não só nessa sugestão de currículo, mas ao longo da sua argumentação de que professor não é educador, não faz fundamentações teóricas, constrói grande parte do seu texto por meio de historinhas criadas a partir do gênero diálogo, no qual ele vai construindo sofismas, cujas conclusões, muitas vezes, ele deixa para o próprio leitor. (RETTICH, 2018, p.112)

Como apresento em minha pesquisa de mestrado, para Armindo Moreira, autor do livro *Professor não é educador*, o trabalho docente deve se restringir a conteúdos como mencionados acima, uma vez que

Educar é promover, na pessoa, sentimentos e hábitos que lhe permitem adaptar-se e ser feliz no meio em que há de viver. Instruir é proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade” (MOREIRA, 2012, p. 11 *apud* RETTICH, 2018, p. 116)

Moreira faz essa diferenciação sem qualquer fundamentação consistente acerca do que diz, construindo, como disse na dissertação, uma disputa de sentido acerca do que é educar

Estamos, mais uma vez, diante de disputa de sentidos, porque é a partir dessa definição dele, sem embasamento de onde vem, que o autor vai apresentando seu raciocínio de que o professor é só um instrutor. Na página seguinte, ele retoma a definição já dada para educação e diz que o professor não pode ser educador porque não sabe e nem adivinha em que meio social vai viver seu aluno, por isso não pode prever que hábitos e sentimentos podem ser ensinados a ele. (RETTICH, 2018, p.114)

Fico pensando em dois pontos: a escola também não é uma instituição produzida por meio das interações? Por meio desse ambiente em que também estamos nós, professores, há tantos elementos colocados em jogo e que se constituem como possibilidades de conteúdo em sala de aula, conteúdo que está além daquele de ensinar maiúscula e minúscula; hábitos e sentimentos como algo apenas do campo familiar evidencia a visão de escola pautada na racionalidade cartesiana, que deixa de lado os sujeitos e suas singularidades e, por isso, certamente, é um fator relevante para termos alunos chegando ao ensino médio como chegam, sem vontade, sem ânimo, quase se arrastando. Eu costumo fazer uma metalinguagem em sala de aula, questionando sobre possibilidades de formatos de aula, ou até mesmo sobre escolhas temáticas que poderiam ser incluídas dentro de alguma previsão de conteúdo para o segmento em que estou, e é muito comum os estudantes se espantarem, não saberem responder. Nessas situações, costumo dizer: “a escola matou a vontade de vocês, não é?”. Uma escola, muitas vezes, que não os enxerga, que vai tolhendo seu desejo de aprendizagem a cada vez que responde a uma pergunta feita por alguém da turma: “agora não, isso veremos no outro bimestre”, ou seja, construindo frequentemente a ideia de quem decide as demandas de aprendizado é a escola e que o aprendiz não pode estar ali numa dinâmica de desejos, de afetos, de emoções também. Nesse sentido, parece que a prática de resistência, foco deste trabalho, tem relação com práticas em sala de aula que não reduzem os devires das pessoas que ali estão, mas sejam dispositivos de produção de subjetividade para potencializá-los. Em termos mais simples: que não abafem a humanidade dos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

E aí, o que acontece: eu tive professores, na escola e principalmente no pré- vestibular social que eu cursei aqui dentro da Maré que me ajudaram muito a enxergar que, sim, eu poderia, e que era possível acima de tudo e que não era assim utópico, que era algo palpável. Então, assim, acho que a principal decisão de ser professora, porque no ano de vestibular eu ainda estava em dúvida entre letras e psicologia, a principal escolha foi que, por meio da educação, eu poderia possibilitar isso a outras pessoas, eu poderia fazer com que elas enxergassem que sim, é possível, porque eu ainda vejo hoje nos

meus alunos do pré-vestibular, tanto do Morro dos Prazeres como os do CEDERJ, essa barreira imposta que você terminou o ensino médio e você terminou seus estudos. Então, assim, eu acho que o professor tem essa prática, digamos assim, não é bem prática a palavra, ele é uma pessoa que está inserida dentro de muitos contextos ali na sala de aula, né? Então, ele pode atuar mais efetivamente, algo que não é tão possível em outras profissões, digamos assim. (Naiana)

Naiana traz esses relatos quando pergunto sobre a escolha de ser professora. No entanto, isso não quer dizer que todos os relatos que seguem, contendo alguma história com algum docente, tenha vindo após eu perguntar sobre a escolha pela profissão. Lembrando que essa entrevistada é a mesma que relata ter ouvido com frequência que o ensino médio era a etapa final dos estudos. E fico aqui lendo e relendo o trecho em que ela fala : *Então, assim, eu acho que o professor tem essa prática, digamos assim, não é bem prática a palavra, ele é uma pessoa que está inserida dentro de muitos contextos ali na sala de aula, né? Então, ele pode atuar mais efetivamente, algo que não é tão possível em outras profissões, digamos assim.* Que prática é essa à qual ela se refere? Sobre o que ela está efetivamente falando? Não quero, de modo algum , compor uma lista de práticas que chamarei de resistência, como uma prescrição para ser um bom professor ou uma boa professora. Longe de mim esse tipo de trabalho, porque as prescrições não dão conta das discontinuidades que é a vida e a vida em sala de aula. Costumo dizer que a vida acontece. A vida acontece de maneiras múltiplas em sala de aula também e aqui deve ser a parte de que fala Deleuze no Abecedário. A aula com encontro é como a harmonia musical ⁴⁷. E isso não é sempre, não será em todas as aulas, mesmo com o docente mais admirado ou com o que mais representaria o que estou tentando construir aqui: um objeto de prática de resistência em sala de aula. Talvez, essa prática de que fala a entrevistada tenha relação com o que Paulo Freire diz em *Pedagogia da Autonomia*

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir

⁴⁷ Eu gostava tanto desse vídeo que o tinha no meu computador, mas não encontro a referência da postagem. Até que uma das professoras entrevistadas me enviou o vídeo no dia 15 de outubro de 2020, o link era este <https://www.facebook.com/thiagocardassi/videos/992431937481009/?extid=0&d=w>.

conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e sua construção.
(FREIRE, [1996]2016, p.24)

Embora esse trecho seja bastante relacionado à concepção acerca da educação, tópico que virá abaixo, penso nele ao ler o que Naiana diz sobre uma prática, uma atuação possível daquele que, segundo ela, transita em vários contextos. Outros enunciados se cruzam aqui e que eu não havia separado antes para esta parte. A primeira entrevistada, Carla, fala um pouco sobre sua educação em casa, com uma mãe que a colocava de castigo porque ela ia para lugares que a mãe não queria que fosse, já que moravam em uma comunidade, e um pai que passou a sua infância falando sobre um aprendizado que ela chama da rua; aprender com a rua que as decisões trazem consequências, por exemplo. Quem decide trabalhar com a educação pode recolher do seu trânsito em diferentes espaços os conteúdos a serem dados em sala, num processo de troca, não de instrução vertical. Lembro-me também do entrevistado Artur, ao falar sobre seu estágio no CIEP perto de onde morava, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, quando encontrou um aluno faltoso no BRT vendendo bala; no mesmo relato, Artur fala sobre a primeira vez em que entrou em um dos colégios em que dá aula, uma rede privada voltada para o vestibular, cujos estudantes fazem parte da classe média carioca.

(...) o estágio no CIEP era uma realidade muito próxima, eu estudei no Ciep perto desse do Maestro. (...) na rede privada foi um abismo, é difícil pra algumas realidades as pessoas transpassarem algumas coisas. Acho que foi a primeira vez em que pensei nisso, não só em relação aos alunos ou em relação a esse meu lugar de professor, mas eu também enquanto aluno, de perceber que tem algumas realidades que são muito difíceis de a gente construir alguma coisa, mas isso só aconteceu quando eu entrei na rede privada. Eu consegui ver o abismo entre a rede pública e a rede privada. Óbvio que eu entrei numa escola específica que me fez ter esse outro olhar. (...) Isso inclusive eu conto em sala, eu lembro como fiquei assustado quando entrei a primeira vez, porque eu não reconhecia aquilo como escola, não só como professor, mas como aluno, eu não entendia, quando eu entrei na primeira unidade, eu não entendia o que era. Aí eu fui materializando isso que, pra algumas pessoas, vai ser impossível alcançar algumas coisas, você trabalhar e você conseguir concretizar alguma coisa com o acesso à educação que você tem. (Artur)

Esse mesmo professor dá aula no pré-vestibular social que essa escola privada criou. Ele conta ser nesse projeto social o lugar onde consegue fazer algum trabalho que, na sua concepção, mais se aproxima do que ele acredita como educação- mas isso fica para o outro tópico. O ponto que quis destacar aqui são as possibilidades que os contatos com diferentes contextos educacionais nos proporcionam para pensarmos as nossas práticas educacionais e fazermos alguma coisa que esteja próxima do que Naiana fala ou do que veio acontecendo nos últimos anos em sala de aula a ponto de o Movimento Escola Sem Partido (MESP) ter surgido como uma resposta contrária. Talvez, isso que afetou essa entrevistada e a fez pensar em cursar uma faculdade seja também o que o MESP chama de doutrinação.

Na minha qualificação do mestrado, a professora Poliana Arantes, integrante da banca, e hoje minha orientadora, havia apontado exatamente questões como essas. Ela sugeriu que eu repensasse o tom que dava à narrativa da minha dissertação, uma vez que eu dava ao MESP uma força que certamente ele não tinha, mas que a educação tinha e, por isso, foram sendo construídos discursos que deslegitimam a educação, em especial a pública, e os educadores. O reacionário, aquele que reage, reage a alguma coisa que ele deseja ver eliminada. Assim o é a reação do ESP ao falar sobre professores, chamando-os de doutrinadores, aqueles que contaminam os alunos e que se assemelham a estupradores, que devem ser os mesmos que fazem jovens de favelas entenderem que não existe um lugar social definido a cada um e que ninguém pode naturalizar a retirada de possibilidades de vida dos outros.

Já o par “cooptação ideológica” pode ser visto como atração ideológica ou aliciamento. Da forma como crianças e jovens são apresentados no projeto e na fala de seus defensores, o que se mostra mais fortemente é a ideia de aliciamento. Cabe bem, novamente, a comparação com o estuprador feita por Nagib, cuja explicação para isso é que estupradores de meninas de 12 anos alegam que elas já sabiam o que queriam⁴⁸. Para o líder do Movimento ESP, professores usam a mesma justificativa para continuarem doutrinando menores de idade. O que se tem nisso é a tentativa incansável de desqualificação do profissional da educação, seja como estupradores, seja como burocratas que usam a máquina do Estado para doutrinar crianças e jovens. (RETTICH, 2018, p. 46-47)

Professores que estimulam jovens a se envolverem em manifestações políticas ou a desobedecerem aos pais na escolha da profissão:

No entanto, eu fui estudar história por causa de uma professora minha que eu tive no colégio privado da zona norte, num pré-militar, que era

⁴⁸ Pode ser visto na audiência pública Deliberação de Requerimentos, no dia 14 de fevereiro de 2017: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/videoArquivo?codSessao=58813&codReuniao=46280#videoTitulo>

uma professora muito maravilhosa que destoava de toda aquela estrutura de formação pra concurso militar, e eu burlei todas as regras à época pra fazer estágio com ela, porque aquela professora que tava na minha imaginação que me fez querer ir pra sala de aula eu queria vê-la na sala de aula atuando quando eu já estivesse próxima da minha formação (Beatriz)

Beatriz contava que havia um projeto da família para ela: cursar medicina. É interessante pensar que hoje não conheço uma família sequer cujo projeto para filhos ou filhas seja cursar licenciatura; não é uma afirmação de que elas não existem, mas apenas de que nos meios em que circulo, compreendendo aqui recortes de classe e de lugar, não vejo esse projeto. E não vou entrar aqui na problematização de se construir um projeto para um filho ou uma filha, que é uma outra pessoa, ou seja, o que se tem na sociedade ocidental é um conceito bastante privado de família, já problematizado por Marx e Engels, é a ideia de “meus filhos, minhas regras”, como difundiu o MESP. Voltando aos enunciados, proferidos pela professora de história, que afetaram a entrevistada, penso que temos múltiplas possibilidades de escolhas, com habilidades que carregamos e que podem ser desenvolvidas ou não. Os encontros ao longo da vida são também capazes de despertar tais habilidades, desenvolvê-las, produzindo subjetividades. Há pessoas que conseguem isso dando aula ou exercendo qualquer outra atividade quando em contato com outras pessoas. Eu me lembro da minha orientadora da monografia na graduação em jornalismo. Ela me olhava, enquanto eu falava, de um jeito que fazia com que eu achasse que era muito importante o que eu dizia para ela. Até hoje me lembro desse olhar e até hoje me lembro de que já queria seguir carreira acadêmica, dar aula em universidade também e olhar os estudantes daquele jeito – naquele espaço de segregação da UFRJ, de algum modo, eu me sentia parte ao ser recebida por essa professora. Existe um ensinamento no campo da educação pouquíssimo valorizado pela perspectiva ocidentalizada que trazemos. É o ensinamento do corpo, daquilo que atravessa a linguagem corporal, o modo de andar, de olhar, de falar. O relato da Beatriz me lembra muito isso, porque ela fala sobre a postura dessa professora que a afetou num curso pré-militar. Se achamos que ensinar é só transmitir conteúdo, entendendo conteúdo de forma unicamente racional e centrado nos currículos escolares, esquecemo-nos de que somos formados por outras dimensões que não só a razão e que essas dimensões nos constituem como sujeitos; esquecemos porque o projeto colonial é presente, colonizando nosso modo de pensar e nosso modo de existir corporalmente. A professora que se porta de uma forma que afeta, a outra que olha com atenção enquanto falamos, o outro que sentou ao meu lado na cantina e

falou comigo porque sabia que eu era sua aluna naquela turma de graduação ⁴⁹, a outra que me deu um livro, quando eu tinha apenas 7 anos, porque via que eu gostava de ler e de escrever, na primeira série do antigo primário na escola municipal Gaspar Vianna, em Vista Alegre, subúrbio carioca.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, [1996] 2016, 44-45)

A educação é movimento, e movimento que não se contém, que não se limita ao espaço escolar, às relações discente e docente; a educação não é formal ou informal, porque ela o é onde quer que estejamos possibilitando novas formas de existir e de algum modo permitir que sejamos impulsionados a alguma coisa outra que não está dada. Lembro-me de Décio Rocha, certa vez, no grupo de pesquisa, comentando sobre o Escola Sem Partido, que ele não queria mesmo doutrinar moralmente os estudantes, já que a moral estava dada, estava posta. Ele, como professor, queria falar de ética, pois é a possibilidade de pensar o que está dado, ou seja, penso eu que tem a ver com desnaturalizar as condições impostas como naturais e que limitam condições de existência, de vida. Em 2016, estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de São Paulo fizeram um movimento de ocupação das escolas a fim de fazerem reivindicações diversas. Em São Paulo, um forte motivador foi o fechamento de algumas escolas anunciado pelo Governo do Estado, mesmo com essas escolas tendo jovens frequentando-as. No Rio, a questão envolvia o péssimo estado de alguns prédios escolares, o passe-livre e o desejo pelo fim do SAERJ. As pautas legítimas foram apresentadas à sociedade com diversas narrativas, incluindo a ideia de movimento político, como se houvesse a possibilidade de qualquer movimento não o ser – o que tínhamos já em 2016, corroborado pelo ESP⁵⁰, eram narrativas que deslegitimam qualquer ação, principalmente na escola, com a ideia

⁴⁹ Aqui me refiro ao professor Décio Rocha que, naquele dia em 2011 mais ou menos, tomou um café ao meu lado, conversamos e desde, então, ele tem caminhado comigo e me afetado.

⁵⁰ As análises sobre podem ser vistas na minha dissertação de mestrado, Do visor na porta das salas de aula à mordada nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido - Projeto de Lei 867/2015, publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ.

de que é política⁵¹. O documentário brasileiro *Espero a tua (Re)volta*, dirigido por Eliza Capai, apresenta a forma como os estudantes paulistas se organizaram ao longo das ocupações, inclusive no que se refere à divisão das atividades para a limpeza e preparo da comida deles mesmos. Essas ocupações, ou movimentos de insurgência, como retoma Rolnik (2018) no seu livro *Esferas da Insurreição*, realmente trazem elementos de extrema relevância para pensarmos a vitalidade dos espaços escolares, em especial, da rede pública. Suely Rolnik retoma essa sua experiência na entrevista já mencionada neste trabalho:

Fui várias vezes para estas escolas ocupadas, era chamada para conversar e era impressionante. Primeiro, porque há uma invenção do modo de existência, da sexualidade, da relação com o gênero, da relação com as pessoas, uma corrente de transformação radical, radical no sentido de ir até onde é possível, sem medo. Por outro lado, havia também uma forma de organização interna - e isso também tem a ver com o micro: com a forma como se estabelecem as relações, se distribuem as tarefas, se cuida do espaço - e uma inteligência no sentido macro mais tradicional de como provocar, como responder às ações do Estado, inclusive diante da polícia, em caso de tentativa de desocupação. Desse modo, possuíam uma macroconsciência política muito clara, mas também possuíam uma inventividade para sair da coisa heteronormativa, patriarcal, familiarista, incrível. Eu me sentia como se estivesse diante de outra espécie humana. E vejo isso como invencível, mesmo quando em meio ao processo desistem e param, mesmo quando alguns morrem, existe algo aí que é irreversível. (ROLNIK, 2019, p. 10-11)

Completando esses relatos, lembro-me de alguns relatos de uma colega de uma disciplina do doutorado, também já mencionada aqui, no PPFH da UERJ. Essa moça fez sua dissertação de mestrado a partir das observações de uma ocupação em um dos colégios da zona norte do Rio de Janeiro. Além dos relatos semelhantes aos de Rolnik, não me esqueço da história de uma aluna cujo pai reprovava veementemente a ocupação das escolas e, por consequência, a participação da filha na ocupação. Passados os dias, esse pai, vendedor de vassoura, foi até a escola onde a filha acampava e levou uma vassoura. Se não conseguimos enxergar todo esse processo como uma dinâmica educacional cheia de força e potência, envolvendo todos que fazem parte da comunidade escolar de formas singulares e, ao mesmo tempo, coletivas, realmente não compreendemos ainda o que é uma educação, ou, como diz Paulo Freire, uma educação libertadora. Recupero aqui esses acontecimentos para retomar a ideia de que educar é corpo, não só razão. No entanto, quero destacar também que, quando Rolnik fala que se sentiu diante de outra espécie de ser humano, é preciso nos atentarmos ao

⁵¹ Matéria em que é possível ver as declarações do secretário de educação da época, Antônio Vieira Neto: "O risco que estamos vendo é ver esse movimento submergir numa discussão que é política de enfrentamento. É real, é claro: o jovem milita. Mas se o movimento político contra um governo for colocado como carro de frente vai dificultar a discussão qualitativa. Eu quero propôr a mudança necessária", disse. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/ocupacao-de-escolas-e-legitima-diz-secretario-de-educacao-do-rj.html>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

fato de estarmos falando de jovens da periferia, cuja dinâmica de vida, por questões de sobrevivência, dá-se de modo similar ao que eles fizeram em suas escolas. Não vou descartar aqui o machismo presente na sociedade e o fato de que nem todos aqueles meninos que limpavam e cozinhavam na escola faziam o mesmo em seus contextos familiares. Contudo, não podemos nos esquecer de que muitos outros o fazem, uma vez que estamos falando de jovens, muitas vezes, filhos de mães solteiras, que saem para trabalhar, e deixam as tarefas de casa para eles desde muito cedo. Não podemos nos esquecer de que existe uma coletividade inerente à vida das periferias, a partir da qual, inclusive, vizinhos tornam-se parte da família, porque tomam conta dos filhos uns dos outros quando necessário. O que quero retomar aqui, inclusive também, é a dinâmica do quilombamento, como uma memória corporal do povo preto e periférico, destacada por Beatriz Nascimento, ou quilombismo, de Abdias do Nascimento.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade Quilombola representa uma etapa no progresso humano e sóciopolítico em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio braileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema, as relações de produção diferem basicamente daquelas prevaletentes na economia espoliativa do trabalho chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se cojugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propoe e assegura a realização completa do ser humano. (NASCIMENTO, [1980]2019,p. 289-290)

Cabe dizer aqui como algumas leituras foram surgindo nesse meu processo de pesquisa para o doutorado. Alguns livros sobre questões do povo preto eu comprei porque julguei necessário como educadora, porque isso me atravessava também pela minha questão familiar, por me entender como não branca, embora também não negra. Outros passei a comprar, buscar, ler artigos e fazer cursos neste tempo de isolamento por conta do questionamento de Artur, um dos entrevistados, como já comentei neste trabalho: você só escolheu professores pretos? Não tinha feito a escolha por esse critério, não de forma consciente. Não são todos negros, mas 4 o são e vejo as outras duas pessoas como não brancas talvez⁵². Quando li os enunciados das entrevistas, conforme elas foram sendo feitas, fui tendo a certeza de que precisava pensar mais sobre, portanto ler mais. Recuperei da minha estante livros do Abdias Nascimento, da Grada Kilomba, Frantz Fanon, além do Mbembe cuja leitura já vinha fazendo por conta de que faço

⁵² Destaco novamente neste trabalho que era essa a minha leitura racial, porém, após orientação de Sampaio, na banca de qualificação, perguntei às pessoas entrevistadas como se identificavam racialmente. Uma das pessoas, a que eu via como não branca, vê-se como branca.

parte. Separei o da Nilma Lino e o do Joel Rufino, bem como adquiri outros, como os de Renato Nogueira e Beatriz Nascimento. O objetivo é falar sobre essas questões ligadas à minha escolha e aos enunciados em um capítulo dedicado à subjetividade. Por ora, só quis justificar a relação feita com quilombismo ao ler a entrevista de Rolnik.

Voltando aos afetos na sala de aula, aos deslocamentos produzidos por professores:

Aí a gente não pode deixar de pensar, de lembrar de professores, de pessoas, sujeitos e suas presenças. São os afetos, né? Eu vim aprender isso lendo Spinoza nos últimos quatro anos. Eu tive uma professora, eu não me esqueço dela. Toda aula de literatura que eu tô dando vem essa professora, Viviane Siqueira. A primeira disciplina que ela deu pra gente antes da literatura foi de semiologia e ela apresentou pra gente Barthes, nos apresentou o livro Aula, que eu tenho, que eu amo, e até cito algumas coisas pros alunos pra falar de literatura. Ela me afetou muito, essa professora, a presença dela. Professora Ana Maria Pires, professora apaixonadíssima pela educação, dava linguística, semântica, eu amo semântica, trabalhar semântica com os alunos me lembro muito dela. Fez o doutorado já tardiamente. Ela dava aulas pra gente, quase se aposentando, porque ela era diretora do estado também, e ela tava terminando o doutorado dela na UFF.

(Tarsila)

O relato que Tarsila traz me faz pensar nas micropolíticas de insurgência possíveis em sala de aula – e não podemos nos esquecer de que essa potência é conhecida por governos autoritários e, por isso, tanta perseguição. A política do afeto, no sentido de que fala a entrevistada, talvez promova mais devires do que a noção de política ligada a partidos políticos apenas. Movimentos como o ESP ou os seguidores de Olavo de Carvalho vão reatualizar discursos sobre o perigo do comunismo, estado aparelhado pelo PT, professor esquerdopata que contamina estudantes não só por desonestidade, mas porque desconhecem a política dos afetos, as potências de vida; eles, como fascistas, só conhecem produções de morte e pautam todos os outros por essa medida.

Teodora, a sexta entrevistada, conta que foi para o Instituto de Educação Carmela Dutra no ensino médio porque não passou para outro colégio público federal, então teve que buscar algum colégio estadual. Lá ficou sem muita vontade

Até que no meu segundo ano eu tive uma professora de didática maravilhosa que começou a mostrar pra gente o lado bom da educação pública. E ela era uma professora que trabalhava e que tinha como especialização a área da educação especial. Então, por gostar muito dela, da forma como ela colocava, das possibilidades do ensino público, eu resolvi fazer estágio em uma das escolas especiais que ela apresentou, que ela indicou. Isso foi em 2000 /2001, eu fiz estágio na escola especial nos dois últimos anos do ensino médio. Na época, ainda não existia inclusão no Brasil, o modelo vigente era o de inserção. (...) As crianças já tinham conquistado o direito de estudar nas escolas de ensino comum, mas elas estudavam em classes especiais, ficavam separadas dos outros alunos.(...) E aquilo me chocava, mesmo sem que o assunto da inclusão fosse tido na época, porque não era um tema ainda pra pauta, aquilo me chocava, porque, quando chegava no recreio, era claramente a turma da classe especial num espaço separado por uma corrente (...). E eu levava isso como pauta para as aulas de estágio, eu queria entender o porquê dessa separação. E a professora falava que era assim porque tinha que ser, que estava posto dessa maneira e que já era uma grande conquista fazer com que essas crianças tivessem deixado o período de exclusão e de estar só nas escolas especiais, que eles lutavam por uma melhoria nisso, por uma mudança no sistema, mas que era algo que estava muito distante de acontecer. Eu fui pra pedagogia pensando em fazer alguma coisa já voltada pra área de educação especial.

Quando temos esses relatos, o que vejo atravessar é a política do afeto. Dia desses tive a curiosidade de perguntar a minha irmã mais velha, formada em direito pela UFRJ, como ela ficou sabendo sobre a existência da universidade pública. A minha questão era porque eu fiquei sabendo por ela, quando eu tinha uns 13 ou 14 anos, já que essa informação não nos acompanhou sempre. Meus primos mais velhos, criados conosco, fizeram concurso para carreira militar, até porque era uma orientação bem comum na família e acho que em regiões periféricas, como uma garantia de perspectiva de vida. Meu pai, formado tardiamente em direito na universidade particular, autônomo em grande parte da minha infância, fazendo bicos, vendendo queijo, linguiça, por exemplo, para conseguir nos sustentar, vivia dizendo para meus

primos sobre a importância da carreira militar como uma forma de estabilidade. Com isso, a universidade pública, para mim, até a minha irmã chegar com essa novidade em casa, era inexistente. Minha irmã mais velha estudava técnico em patologia no colégio estadual, hoje FAETEC, Jucelino Kubitschek, e um dia eu a ouvi falar que queria fazer direito, que não gostava da área da saúde e que tentaria o vestibular. Vestibular? Penso que esse primeiro passo dado por ela foi uma porta aberta para mim, por meio de uma coisa tão simples, que achamos acessível a todos, mas não é: informação. Ela ficou sabendo sobre as possibilidades de vestibular, como me respondeu, por uma professora, parece que de história, que um dia usou o seu tempo de aula para falar aos alunos daquele colégio em Jardim América sobre as possibilidades de estudar em uma universidade pública, ou seja, essa professora saiu do previsto pelo conteúdo programático para levar aos estudantes daquela escola na periferia do Rio informações que os deslocaram, afetaram de algum modo a vida daquelas pessoas que ouviram e, conseqüentemente a minha . Eu só consigo pensar, juntando todos esses enunciados, que essas práticas relatadas podem ser chamadas práticas de resistência.

3. A concepção acerca da educação

Dentre as perguntas da entrevista que preparei, uma era diretamente sobre o que seria educação para a pessoa entrevistada. No entanto, essa resposta não aparece apenas no momento desta pergunta; pude reconhecer o que estou chamando de concepção acerca da educação também em outros enunciados produzidos diante de outras perguntas que não essa diretamente. Penso que nossos enunciados dizem mais do que nossa consciência concebe e consegue perceber, o que nos remete à ideia de sujeito consciente de tudo o que fala, controlando racionalmente seu dizer, quando isso pode ser refutado nas análises enunciativas a partir do que nos propomos fazer com a AD praticada na UERJ com o grupo de pesquisa já mencionado e que a teoria de Oswald Ducrot (1987) nos ajuda bastante também, já pelo nome do livro que tenho usado para estas análises, *o Dizer e o dito*.

Então, nessa apresentação acho que cabe isso, meu amor pela linguagem, meu amor pela educação, não necessariamente ou somente a educação que eu tento praticar com a minha profissão, mas a educação como um norte do ser humano, uma educação que está além, que a gente ainda não consegue praticar integralmente na escola, né? É uma educação da moralidade, da desconstrução das amarras, acho que é o que cabe nessa apresentação (Tarsila)

Aqui vejo uma relação contrária à ideia de que o professor não é educador, já trazida nesta pesquisa, como também me remete às concepções trazidas por Paulo Freire acerca da educação. Quando Tarsila fala “não somente a educação que eu tento praticar com a minha profissão”, parece-me aqui um enunciado que traz uma separação entre a educação da profissão, que tem relação com os saberes disciplinarizados impostos para o cumprimento dos programas escolares, e uma outra educação, a que ela diz desconstruir as amarras, seria a que extrapola, no ensino do português, o ensino de orações subordinadas apenas, por exemplo.

Pensando nessa educação de que fala Tarsila, que se contrapõe ao projeto de vida neoliberal do qual a escola também faz parte como dispositivo de subjetivação, destaco o que diz Christian Laval (2019):

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. A afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas. (LAVAL, 2019, p.17)

A escola neoliberal, e aqui não falo apenas da privada, mas vou às relações que se estabelecem na pública, com engrenagens igualmente neoliberais, como as provas de avaliação e os rankings que medem sua qualidade, organiza-se de modo a formar, como Laval mesmo diz, o capital humano – já trabalhado em *Nascimento da biopolítica*, de Foucault – de modo a servir a interesses particulares. Na medida em que nossos interesses são constantemente forjados pelo capitalismo, acreditamos ser função da escola unicamente a formação de um indivíduo apto ao mercado de trabalho, de modo a servir de mão de obra, qualificada ou não, para esse modelo de capitalismo financeiro no qual nos encontramos. Nesse sentido, os interesses privados congruem para os interesses do mercado financeiro, e o que se exige da escola é essa educação técnica, na qual se ensina matemática e língua portuguesa como itinerário formativo obrigatório, decisão da Reforma do Ensino Médio, retirando disciplinas que são consideradas pouco práticas para formação de trabalhadores, como sociologia e filosofia. A fala de Tarsila, com a separação entre a educação que pratica com sua profissão me lembra enunciados, sustentados pelo Movimento Escola Sem Partido, inclusive, e pelo governo atual, sobre o que deve ser ensinado na escola apenas. É preciso ensinar a diferença entre

complemento nominal e adjunto adverbial apenas; falar de sociedade, trabalhar textos a partir da compreensão de que eles são práticas sociais, passa a ser doutrinação de esquerda. Mas, ainda na fala da entrevistada, ela destaca uma educação de desconstrução das amarras. Uma educação que desconstrua as amarras constrói enunciados que, em princípio, parecem não ficar tão claro a que se referem, no entanto, ao longo da conversa com ela, outros enunciados podem compor o que está *subentendido* em uma educação que está além, que dá norte ao indivíduo, como apresenta essa professora, que desconstrói amarras. Acho que cabe a mim também destacar que os enunciados virtuais, com os quais componho a rede e falo chegar a *subentendidos* a partir desse que destaquei da fala da entrevistada, são também aqueles referentes ao lugar de onde ela fala. Uma mulher negra, do subúrbio carioca que faz uma faculdade particular, cuja mensalidade era paga com todo o seu salário, e que depois segue na academia pelo caminho da especialização, do mestrado e do doutorado. Uma doutora que, em um dos eventos da UERJ, traz para sua fala o que perguntei ao final da entrevista: um corpo negro é um corpo-discurso. Então, a partir dessas relações, subentendo que a desconstrução das amarras a que ela se refere relaciona-se com enunciados que sustentam pontos de vista de que corpos negros e periféricos não podem estar nas universidades, por exemplo, que a cada um de nós é dado um lugar social a partir de uma moralidade instituída pautada em privilégios, antes de tudo, de cor. Talvez não caiba dizer, mas direi, que, enquanto relembro tudo isso e escrevo aqui como parte da minha tese, eu, mulher, não negra, do mesmo bairro que essa professora, enfrentei menos embates para chegar ao doutorado, como um corpo discurso lido pertencente “naturalmente” a este espaço acadêmico que transito.

Continuando agora com a entrevistada Carla, trago mais um trecho de suas respostas, desta vez relacionadas à pergunta o que é educação para você. A professora inicia com uma fala que esteve presente em quase todas as entrevistas: que difícil essa pergunta, não sei o que é educação. O que já falei anteriormente sobre uma hipótese que tinha acerca da não essencialização sobre educação, entendendo-a como um objeto que se constrói, antes de tudo, pelas práticas e, portanto, trazendo-me a resposta de que professores cujas práticas podem ser vistas como de resistência tendem a não essencializar a educação.

Nossa, que pergunta difícil, eu não sei o que que é, talvez eu saiba o que não seja . Não é ler descontroladamente livros, isso não é educar, nem todo mundo aprende dessa maneira, acho que tem esse entendimento, a forma como você aprende, nem todo mundo aprende lendo (Carla)

Aqui, no trecho em que a entrevistada fala sobre ler descontroladamente, vejo uma relação com o que ela viveu na universidade, quando relata que ia para a Biblioteca ler muito ou quando comprava livros com outros amigos, então, precisava ler muito rápido, para que todos tivessem tempo de ler o livro da disciplina cujo professor o tinha exigido. Ao mesmo tempo, quando a entrevistada fala que “não é ler descontroladamente”, essa negação contém o enunciado afirmativo que sustenta o ponto de vista de que educação tem a ver com ler descontroladamente. A esse tipo de análise da afirmação pela negação, Ducrot chamará de negação polêmica, conceito que também retomarei da minha dissertação de mestrado:

A negação polêmica está no quadro da concepção polifônica, de Ducrot, no qual o autor faz distinção entre alguns tipos de negação presentes nos enunciados. Para o autor, quase todo enunciado produzido tem a possibilidade de produção do contrário, sendo o “não” apenas um signo que marca essa oposição. Em Dizer e o dito (1987), aparecem os três tipos de negação, que serão definidas como:

1) Metalinguística - “anula o pressuposto positivo subjacente” (p. 204) e é uma forma de ampliação, explicação do enunciado negativo. O exemplo do próprio Ducrot ajuda na compreensão desse tipo de negação: “Pedro não é inteligente, ele é genial”.

2) Polêmica – corresponde à maior parte dos enunciados negativos, estando presentes nela dois enunciadores com pontos de vista opostos, o que facilita compreender a distinção entre locutor e enunciador. Na frase “Pedro não é gentil”, como explica o autor, aparecem em cena o Enunciador 1 que sustenta que “Pedro é gentil”, e o Enunciador 2, aquele que se opõe.

3) Descritiva – antes definida como aquela que serve para descrever um estado de coisas, Ducrot amplia a sua concepção, dizendo que esse tipo de negação é um “derivado delocutivo da negação polêmica”. Ele diz que, se se pode descrever que “Pedro não é inteligente”, é porque essa atribuição dada a Pedro é uma oposição a um ponto de vista que teria afirmado a inteligência de Pedro. (RETTICH, 2018, p.90)

Nessa negação, “não é ler descontroladamente”, é possível identificar enunciados da lógica neoliberal difundida em diversos setores da sociedade, incluindo a educação, que traz a noção de produção a todo tempo como meio de vida para se alcançarem os bons resultados, é como se opera no nosso inconsciente colonial-capitalístico, como fala Rolnik (2018). A escola como empresa, sendo pública ou privada, reatualiza de diversos modos o discurso acerca da produtividade, e um desses modos tem a ver com a ideia de excesso: estudar muito, ler muito, fazer muitas listas de exercícios, fazer muitas provas, ter bom desempenho nas muitas disciplinas escolares e estar apto a saber e/ou aprender sobre as inovações do mundo pós-moderno etc.

Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação. (LAVAL, 2019, p.39)

Nessa perspectiva, compreendendo as subjetivações neoliberais nos indivíduos e instâncias sociais, há um enunciador-mercado que sustenta o ponto de vista da produtividade a todo custo e a todo tempo. Na universidade, os textos a serem lidos em um intervalo de dois dias, por exemplo, deixando graduandas e graduandos, em especial quem chega sem ter tido contato com textos acadêmicos e quem já trabalha, sentirem-se, como já apresentado em outro tópico, inadequados para o espaço universitário. Ou, caso consigam acompanhar essa lógica, saem igualmente prejudicados em sua saúde mental. Aqui recorro a minha própria experiência universitária, na primeira graduação, momento em que adquiri um comportamento capturado pelo neoliberalismo e tenho dificuldades até hoje de abandoná-lo no que diz respeito à lógica de produtividade nos estudos. A produção da sensação de estar sempre atrás nos faz, como já coloquei em terapia, ficar como um ratinho de laboratório correndo aceleradamente em uma rodinha, mas chegando a lugar nenhum. Não foi diferente na segunda graduação, como não é diferente na minha experiência como professora da graduação hoje, quando, como diz Décio Rocha, fazemos o básico, e os alunos ficam extremamente agradecidos ao nos comparar com professores que fazem exatamente o que pede o figurino de uma universidade pública capturada pela lógica neoliberal. Esse básico tem a ver com respeito aos limites das pessoas, o respeito com o conhecimento, a não captura da subjetividade neoliberal que impõe aos meninos um volume de leitura impossível de se dar conta.

A minha experiência na rede privada não é diferente, com o ensino básico e a preparação para o vestibular. Listas e mais listas de exercícios, jovens cansados, sem dormir ou comer direito, muitos medicalizados para atenderem às expectativas de suas famílias, de suas escolas, e suas também, com a aprovação em vestibulares como os de medicina.

No capítulo 1, destaquei uma das falas de Carla, quando ela responde que não sabe o que é educação, mas sabe que ela é racista. Não vou recuperar o trecho todo aqui, pois já está neste trabalho, mas já que estamos falando sobre educação e práticas educacionais neste capítulo, gostaria de destacar que, ao falar sobre o apagamento de África do currículo escolar, a entrevistada aponta para o epistemicídio promovido sistematicamente na organização escolar brasileira mesmo sendo o Brasil o país com a maior população afrodiáspórica. Essa fala de Carla me levou também à feitura do capítulo 1 desta tese e à busca por leituras voltadas para epistemologias do sul. Nesse sentido, o apagamento de África, como aponta a Carla, não é dissociado de toda uma prática colonial, portanto capitalista, que se reatualiza na dinâmica dos saberes escolares e acadêmicos, a partir da qual se escolhe quem será ou não lido, estudado,

trabalhado. A necessidade da criação da lei 10.639 é só mais uma evidência dos enunciados que compõem *formações discursivas* do campo do saber e enunciados que não compõem.

E é interessante pensar em como muitos professores ou colégios se acreditam antirracistas porque se acreditam não racistas, no entanto em nada modificam suas práticas epistêmicas, nem mesmo para cumprir o que traz a lei federal de 2003, a 10.639⁵³, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira.

Em 2018, decidi fazer um trabalho com as minhas turmas do segundo ano no colégio privado que já mencionei aqui. A ideia era ficarmos um trimestre discutindo o que sabemos sobre África – assunto que igualmente eu sabia bem pouco; o que sabemos sobre o legado deixado por África à nossa cultura a fim de discutirmos também racismo. Racismo em um colégio onde pessoas pretas se concentram em serviços de limpeza, com um número de professores afrodiáspóricos que não completava os dedos das mãos e talvez dois negros em cargos de gestão. Além de ser um colégio composto por jovens bastante parecidos, com quase nenhuma diversidade de raça ou de classe. A finalização do trabalho trimestral se deu com uma campanha antirracista, com cartazes espalhados pelos corredores da escola, a partir, claro, da autorização da direção, uma vez que, inclusive, os murais da escola não eram para expor trabalhos de alunos e alunas, mas, sim, para a direção da escola expor regras, horários, datas de entrega de redação, datas de testes e provas, datas de vestibulares etc. Fiz esse trabalho apenas em 2018 mesmo, por uma razão simples: com a demissão do processo de feitura do material para o ano de 2019, embora eles tenham usado a organização temática do material produzido por mim, no módulo em que começaríamos a discutir África, houve uma enorme modificação da temática. A escola que se diz progressista e empenhada em trazer valores de formação cidadã não vê essa pauta como importante para a sociedade brasileira. Além desse episódio, ainda em 2018, tive uma reunião com pais de um aluno que havia escrito uma redação bastante machista, além de sua postura em sala de aula geralmente desrespeitosa com as professoras – as poucas professoras da escola. Ao sentarem-se diante de mim e de dois coordenadores da instituição, o pai disse algo como aconselhar o filho a ter uma dose de hipocrisia, porque não era possível dizer tudo o que pensava, já que as escolas estão mais voltadas para concepções de esquerda. Completou ainda dizendo: *esses trabalhos expostos, racismo. Racismo não é tema para ser trabalhado na escola*. O pai fazia referência aos cartazes produzidos na atividade que fiz com as turmas, alegando que os jovens não teriam maturidade para tal questão.

⁵³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Há ainda quem acredite, em um curso de Letras, que uma academia antirracista é aquela que promove disciplinas como Literatura Africana de língua portuguesa. Como apontou Carla, em um outro momento da entrevista, a escola e a universidade ainda conseguem trazer bem a pauta da questão de classes, e acrescento que até a de gênero, mas não a de raça. Até mesmo as pautas feministas nas escolas onde trabalhei partiam de percepções universais acerca do assunto, porque a maioria esmagadora das professoras, ainda que correspondessem a um número reduzido no quadro de docentes, é branca.

O próximo trecho é da segunda entrevistada, Tarsila, que começa a resposta à pergunta sobre a concepção de educação de modo bastante semelhante, com a negação polêmica

Em primeiro lugar, não sei como isso vai soar, eu não sei se a educação é de fato educar alguém. O que eu quero dizer com isso? Eu não sei se a gente educa alguém. Eu acho que a gente apresenta coisas, ferramentas, a gente se apresenta, a gente tem um modo singular de transitar no mundo, mas esse modo é singular e também coletivo, porque dialoga com outros modos de estar no mundo e a gente mostrar isso pro outro. Por isso que dizer o que é educação pra mim é difícil; é dizer que é um campo que é teórico, mas que também não é teórico; é um campo de práticas distintas, que a gente pode elevar, levar pra cima através das potências, mas a gente pode também educar de forma inadequada, dando ferramentas pro outro continuar achatando, reproduzindo um modo de transitar no mundo que é o mesmo de tanto tempo, que tá aí (...) por mais que a gente tente deixar mais livre ou promover práticas de liberdade numa sala de aula, às vezes ele não alcança porque tem lá a singularidade dele, as engrenagens dele, as construções dele que não são só da escola, até porque, se a gente for parar pra pensar, eles ficam na escola pouquíssimo tempo, eles passam mais tempo com os familiares, com os amigos, com a tecnologia (Tarsila)

Não saber se um educador de fato educa não tem a ver com negar a sua função como educador, mas aqui, nesse contexto enunciativo, parece-me ter a ver com a noção de que há diversas forças sob diferentes formas e que a sala de aula é apenas uma delas, a nossa ação sobre o outro é apenas uma delas. Aqui vejo como um enunciado que se contrapõe aos enunciados do Escola Sem Partido, sem que reduza a importância da profissão diante dos afetos

que ela pode promover em sala de aula, no entanto reforçando a compreensão de que há diversas outras formas de subjetivação sob os indivíduos participantes do processo escolar. Ao mesmo tempo, atravessam, a meu ver, enunciados que colocam os professores numa construção de imaginário divinizadora – aquelas mensagens que circulam em todo outubro, no dia do professor, para falar o quanto somos importantes, vocacionados, salvadores, sacerdotes etc. A romantização que se repete em tempos de pandemia e que se não reverte em melhores condições de trabalho, com melhores salário; ao contrário, reforça as condições precárias como um aspecto que enaltece a nossa categoria e cabe bastante no discurso neoliberal “quem quer consegue”. Temos homens e mulheres exaustos, trabalhamos por mais de doze horas tantos dias, pagamos os pacotes de internet para darmos aula remotamente, pagamos o conserto dos eletrônicos que, com o uso diário triplicado, estão quebrando, temos ajeitado, quando possível, a mobília da casa para dar conta das horas sentados na frente do computador e temos até, como vimos nas notícias dos últimos dias, usado azulejo da cozinha como quadro de aula⁵⁴, com isso sendo noticiado como inovação, como amor ao magistério, sem a problematização da falta de condição à qual somos diariamente submetidos para dar nossas aulas na rede pública e privada de ensino. E, nesse discurso neoliberal, temos as narrativas que reforçam um caráter individual desse esforço, desfazendo as possibilidades de construções coletivas. Se o professor X canta música, grava aula com seu celular, paga mais pacote de dados, usa partes da casa como quadro branco, por que você não o faz? Ele ama mais a educação do que você, então. A sexta entrevistada, Teodora, em um momento da nossa conversa, destaca essa responsabilização individual quando o governo regulamenta políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Ela fala sobre a importância da regulamentação, todavia comenta como as diretrizes não tocam nos obstáculos das realidades educacionais do país, ficando a cargo das secretarias de educação pensar em como superar questões como, por exemplo, a qualificação dos professores, em um processo de formação continuada, que seja capaz de possibilitar a esse professor pensar aulas que incluam todos os seus alunos. A professora da sala de recursos multifuncionais relata que os professores do fundamental II e ensino médio são os que mais apresentam resistência, com falas como: tenho 40 alunos e ainda mais um com deficiência, não tenho como dar conta. De fato, como ela mesmo destacou, esse professor precisa entender que ele tem 41 alunos e que todos têm direito à inclusão; a questão é que também é compreensível a angústia de alguém que é colocado em uma sala de aula lotada, que precisa acumular

⁵⁴ <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2020/09/14/professora-do-rj-inova-ao-usar-azulejos-da-cozinha-como-quadro-para-ensinar-matematica.ghtml>

matrículas ou tempos de aula em vários outros colégios, a fim de ter uma renda suficiente para a manutenção da sua vida e da sua família, não tendo, assim, tempo para sua formação continuada, com preparo de aula adequado para lidar com as realidades de inclusão.

Todas essas narrativas de individualização do trabalho em sala de aula nos capturam e, diante de situações como a colocada acima, em vez de entendermos que temos de lutar contra um sistema educacional que precariza nossas vidas, lutamos contra os direitos à educação de todos as crianças e todos os jovens do país.

Abaixo, reúno três respostas que considere semelhantes para falar sobre elas:

quando eu olho para tudo o que vivi na educação, pra mim, educação é aquilo que pode ter num contexto o que escolher, você consegue visualizar possibilidades e escolher aquilo que for melhor pra você, dentro daquilo que você está esperando, dentro daquele momento, e te fazer entender que você pode fazer escolhas e seguir caminhos diferentes em momentos diferentes da sua vida, e aí quando eu vou olhando assim o meu trabalho de uma forma geral, esse lance que você falou do trânsito, quando eu tenho contato com alguém que é dessa realidade que eu tive, a lógica é de fazer esse raciocínio “olha, tem possibilidades, é muito difícil, e vai ser porque o sistema é bastante limitador pra determinadas pessoas, mas que é possível (Artur)

mas é sobre possibilidade. Acho que educação é o que liberta potência dos indivíduos, não que empodera, as pessoas não são mais cidadãs porque têm educação, ou são mais capazes porque têm educação (Beatriz)

É difícil fechar em uma resposta, deixa eu ver (...)Eu acho que educação é transformação, ela potencializa essa transformação, de n maneiras, seja a educação formal ou a educação informal, a educação é capaz de mudar horizontes mesmo, mudar perspectivas, fazer você alcançar diferentes olhares, diferentes visões de mundo. (Naiana)

Como professora de redação de preparatórios para vestibulares, leio com muita frequência citações que retomam a ideia de Paulo Freire sobre a educação ser libertadora. Tenho aqui minhas dúvidas sobre a compreensão da grandeza de uma afirmação como essa.

Entendemos, parece, até aqui, com essas respostas, que liberdade tem a ver com a possibilidade de fazer escolhas – e, segundo as respostas, a educação tem um forte potencial para conseguir apresentar aos envolvidos no processo educacional essas possibilidades de fazer escolhas. Ou seja, há aqueles que não conseguem enxergar tais possibilidades, por mais óbvia que seja essa minha afirmação, é importante repetir que, na sociedade, há inúmeras situações que nos fazem não encontrar essas possibilidades. Quando eu não sabia o que era universidade pública ou quando eu começo a dar aula em um pré-vestibular social e preciso explicar o que é universidade pública, quais são os cursos, como são feitas as provas, vejo as limitações acerca das possibilidades de se fazerem escolhas. E são tantas camadas entre enxergar as possibilidades, escolher as possibilidades e levar adiante as escolhas. Nesse sentido, compreendo que a educação tem um potencial para apresentar tais possibilidades, mas é preciso que haja mais que políticas educacionais para que indivíduos enxerguem escolhas. Quando se fala sobre índice de desenvolvimento humano, encontramos em diversos textos que sua medição tem a ver com a capacidade de os indivíduos fazerem escolhas⁵⁵. Então, é possível entender que saúde, renda, escolaridade, elementos medidos pelo IDH, são capazes de nos ofertar maiores possibilidades de escolhas, portanto, aumentar a nossa liberdade. Se eu parto para o aspecto educacional e aprofundo um pouco mais a reflexão, mais além de ter acesso a níveis diversos de escolarização, penso em exemplos que retiram as possibilidades de escolha ou as potências dos indivíduos – ou a potência das transformações.

Quando, como já relatado neste trabalho, a entrevistada Naiana fala que ouviu muito sobre o ensino médio ser a etapa final dos estudos, vejo uma limitação das possibilidades de escolha reforçada por vozes dentro do espaço escolar, como a entrevistada relatou. Tarsila, já ao final da entrevista, narrou um caso em que um menino vivia fazendo comentários racistas para duas colegas de sala, irmãs gêmeas, até que um dia as irmãs partiram para cima do menino e a professora entrevistada teve que separar a briga. Uma delas gritava “professora, não aguento, desde o sexto ano esse garoto ofendendo racialmente a mim e a minha irmã”. Ainda nos relatos da professora, ela conta que todos foram para direção e a diretora adjunta tentou justificar o racismo praticado pelo aluno com uma história de sofrimento dele, já que carregava carroça do pai, fazendo entregas de material de construção da loja da família. Neste caso, a escola não potencializa transformações para liberdade, mas mantém as engrenagens objetivas e subjetivas

⁵⁵ http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/

de inferiorização dos indivíduos por meio da racialização dos corpos. Ao que a professora envolvida na situação respondeu:

gente vocês estão minimizando o racismo, é isso mesmo? As alunas agora vão ter duas responsabilidades: uma que é dissolver essa problemática, esses anos todos de racismo, e ela ainda vai ter a responsabilidade de compreender algo que é incompreensível? Isso não é justificativa. (...) Eu não estou cabendo mais lá, não tem a ver com questão acadêmica, você passa a não caber mais porque esse espaço de naturalização não existe pra mim. Ai você entra em embate o tempo todo e fica chata. (Tarsila)

E aqui preciso destacar que essa liberdade de escolhas precisa também acontecer para todos os envolvidos no processo educacional. Eu, como já dito, trabalhei por anos em uma rede privada na qual alunos, ao necessitarem de uma bolsa de água quente para cólica ou um gelo para algum machucado, chamavam os inspetores com se fossem suas propriedades e, por isso, obrigados a fazerem suas vontades. Não foram poucas as vezes em que funcionários da escola me relataram isso com tristeza, porque não conseguiam encontrar meios para reivindicar um outro tipo de tratamento, mais ainda quando ele partia de outros professores também. Penso que uma escola que se organiza desse modo dificilmente será capaz de promover uma educação como a que é respondida pelos entrevistados acima. Com um currículo engessado, com um programa escolar europeizado, apagando diversas existências no chão das escolas brasileiras, com micropolíticas que achatam as subjetividades dos que estão envolvidos com a educação, como pensar numa educação brasileira que promova a liberdade de escolhas?

Paulo Freire([1996]2016), em *Pedagogia da Autonomia*, no que ele intitula de primeira reflexão, diz que falará sobre práticas para educadores progressistas, porém algumas cabem a qualquer educador, inclusive os conservadores. Ao ler isso, fiquei pensando no que se conserva e no que se rompe. O que rompemos e o que conservamos? Eu posso me dizer uma educadora progressista, mantendo práticas mais de conservação do que de ruptura, e aqui é difícil não me lembrar de Foucault quando nos traz que os objetos não precedem às práticas, são as práticas que constroem os objetos – talvez, esse seja um dos pontos que mais me afeta naquilo que até hoje já li do autor. Isso tudo tem a ver com o que fala a segunda entrevistada ao se questionar se educamos ou reproduzimos ferramentas de achatamento; como isso também tem a ver com a educação como prática possível de trazer liberdade. Vejo constantemente muitos de nós nos

considerarmos progressistas, entretanto sem romper engrenagens de achatamento, de aprisionamento. Somos agenciados em subjetividades diversas, cujas capturas muitas vezes não percebemos, mas que fazem parte de sistemas de vida vigentes e pouco produtores de devires, de potencialidade de existências. Não nos insurgimos, embora achemos que sim! Quanto exigimos que nossas alunas sejam mais organizadas e dedicadas? Penso sempre nisso ao olhar a letra de uma aluna e ao entrar em conflito comigo mesma porque pensei que sua letra deveria ser mais bonita, por exemplo. Exigimos que nossos alunos negros se engajem necessariamente em pautas racistas? Achemos que promovemos uma educação antiracista só porque falamos das dores dos negros e reforçamos o jugo da escravidão e do racismo? Como nos referimos, na sala de professores, aos nossos alunos de grupos LGBTQI+? E àqueles que trazem questões cognitivas que os diferenciam dos alunos típicos? Achemos previamente que sabemos todas as suas demandas ou acompanhamos processos que abrem, inclusive, espaços significativos para eles nos apresentarem suas demandas?

Ao mesmo tempo, como objetivo desta pesquisa, as práticas contrárias existem, as resistências existem, aqueles que respeitam as singularidades e promovem subjetivações para liberdade existem e tem sido um esforço contínuo olhar para isso, que me produz vida, e não o que produz morte, o que achata os sujeitos, o que os impede de ver as possibilidades. A fala de Artur - *“olha, tem possibilidades, é muito difícil, e vai ser porque o sistema é bastante limitador pra determinadas pessoas, mas que é possível* – é também sobre isso. Ao responderem o que responderam, vejo enunciados que são atravessados por outros enunciados e por práticas. Essas pessoas, ainda que não consigam sistematizar quando pergunto sobre suas práticas, sabem, de algum modo, quais são as práticas educacionais que podem libertar e quais podem aprisionar. Lembro-me do trecho em que Naiana diz que sua pesquisa em Iniciação Científica sobre português para refugiados a tem ajudado a pensar as aulas no pré-vestibular social, bem como, antes de as aulas começarem, ela percebeu que precisava antes explicar o que era vestibular, no Morro dos Prazeres, para que as pessoas entendessem a razão do projeto que ela iniciava com o namorado e, assim, fizessem suas matrículas. Lembro-me do trecho em que a Teodora fala que, ao chegar ao município de Rio das Ostras, recebeu um aluno com paralisia cerebral e ela não fazia ideia de como trabalhar, contando isso ao menino, porém prometendo que aprenderia e, desse modo, passou a desenvolver, inclusive, pesquisa, no mestrado e agora no doutorado, sobre aquisição de linguagem em indivíduos não verbais. Lembro-me também de um dia muito quente, em Saquarema, estávamos sentados e minha tia, professora da rede pública do Rio de Janeiro, municipal e estadual, contou um pouco sobre uma turma que haviam passado para ela,

há uns anos já, composta por adolescentes que não tinham conseguido aprender a ler e a escrever e estavam quase entrando nas estatísticas dos que abandonam a escola - ou também que a escola os abandona. Ela, sem saber muito bem o que fazer com essa turma, segundo o seu relato, decidiu ensiná-los por meio de receitas de comida, pois poderia aproveitar as quantidades nas receitas para ensinar matemática e a receita toda para ensinar português. Essa minha tia cozinha muito bem, hoje faz bolos e salgados para encomenda, embora continue dando aula – uma realidade comum de quem precisa complementar a renda, já que estamos falando de uma profissão cujos planos de carreira encontram-se defasados em função da ausência de políticas públicas de valorização do profissional da educação. O desfecho da história: jovens de uma escola em uma favela de Irajá aprenderam a ler, a escrever e a cozinhar, o que passou a fazer parte também das possibilidades de renda deles. Essas pessoas não são heróis sem capa. Não há heroísmo ou qualquer qualidade sobrenatural, somos muitos tentando fazer alguma coisa acontecer nas salas de aula enquanto parece que um rolo compressor passa sobre todos nós, e esse rolo tem a ver com a mercantilização da educação, com as práticas neoliberais tão duras em países colonizados.

4. embate entre educação e mercado

Chego ao ponto que me parecia central da tese quando enviei meu projeto para o processo seletivo do doutorado: o mercado. Entretanto, até aqui, tudo o que narrei não está dissociado de um modo de vida neoliberal ou capitalístico, herança colonial tão viva, que precisamos nos desconolonizar, como convoca Rolnik em seu livro que me fez mudar a minha pesquisa, *Esferas da Insurreição*.

você tem que correr muito atrás. Eu conversava com meus alunos: vocês são muito passivos, vocês não podem ser tão passivos numa universidade pública. Vocês estão achando que o cara vai ser demitido? Porque é esse o pensamento de vocês, eu posso imaginar que eu vou fazer qualquer coisa, vocês vão à secretaria e vão dizer ao diretor “C. fez isso, demita ela” Isso não vai acontecer. Até porque primeiramente você não vai nem saber onde denunciar esse professor, até ir atrás do lugar que você precisa ir pra denunciar algum tipo de assédio, algum tipo de abuso, até isso você vai ter que correr atrás porque não vão te dar isso. Então, vocês vão continuar nessa passividade achando que todo mundo vai fazer tudo por vocês? Que o

texto vai chegar na sua mesa se você não for à pasta? Quer dizer, mas aí vejo muito a minha vivência. Acho que hoje a gente tem outra construção de juventude, de alunos, é diferente (Carla)

Estou há pelo menos nove meses lendo e relendo essa resposta, uma vez que ela foi a da minha primeira entrevistada. Neste exato momento, preciso parar e pensar: por que escolhi este trecho vendo-o como um embate com o enunciador-mercado? Pronto. Lembrei! Na rede privada onde trabalhei por quase oito anos, cujo nome leva a palavra vestibular, lugar onde também essa entrevistada teve parte de sua experiência, eu disse uma vez aos alunos: vocês são preparados para o vestibular, não para a universidade. Os colégios privados, por exemplo, vivem uma corrida empresarial para ver quem oferta mais produtos aos clientes. No prefácio do livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros ([1994]2008), Emir Sader diz o seguinte

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo engajamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. O enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. (2018, p.16)

Os produtos desse shopping ficam expostos nos murais da escola. Muitas nem se parecem escolas em suas arquiteturas. O relato já trazido aqui do entrevistado Artur sobre quando entrou a primeira vez num colégio privado evidencia isso: levou um choque. Para quem vem de experiências em colégios públicos, com arquiteturas diferenciadas, ainda que problematizemos, a partir de Foucault, a semelhança desses espaços com fábricas, prisões e hospitais, as novas escolas privadas se parecem com qualquer outra empresa de serviço, menos escolas. Ofertam-se nelas as aulas, professores e professoras que devem ter múltiplas capacidades, capacidades para aulas no quadro, aulas em slide, prender a atenção do aluno, fazê-lo gostar do conhecimento, controlar a turma de quase 50 pessoas em salas pequenas, sem janelas e, depois, oferta-se também um momento de os clientes (estudantes) avaliarem o que acham do serviço prestado por esses profissionais em sala de aula. Um aluno uma vez veio com um tom de aconselhamento, era representante de alguma atividade que se dizia ser um momento para dar voz aos estudantes, por conta de uma reivindicação que seus colegas faziam acerca da minha aula: você podia contar piada, como fazem outros professores, e sua letra no quadro

precisa ser melhor. Minha letra é cursiva; existia nesse colégio um projeto cujo objetivo era preparar os monitores para a sala de aula. O coordenador dizia até que era como uma licenciatura – ele não fez licenciatura, dava aulas de redação sendo jornalista. Nesse projeto, era comum formatar os monitores, inclusive no que se referia à letra. Com isso, a maior parte dos professores da instituição tinha letras muito parecidas, o que se tornou uma padronização da escola a partir de um discurso de aula ideal. Essa educação que não emancipa achata igualmente profissionais da educação. Somos submetidos ao que chamei, em um conselho de classe, com o diretor da escola, a uma espécie de SAC – serviço de atendimento ao consumidor. As chamadas supervisoras escolares estavam ali para receber as reclamações dos clientes-alunos e reportarem-nas à direção, a fim de que nós, professores, fôssemos posteriormente chamados, sempre em um tom amigável, com um discurso travestido de empresa-família, de que estamos aqui para te ouvir. Artur se espanta, de imediato, com o que a estrutura apresenta de imediato, um prédio que não parece escola, pela arquitetura e pela decoração, mas, posteriormente, espanta-se também com as exigências, com o perfil dos jovens ali sendo formatados para o vestibular, com a administração da escola-empresa.

Neste período de isolamento social e imposição de aulas remotas, esses produtos se intensificam. Temos grupos no WhatsApp com os alunos, aumentam-se as demandas de preparação de aulas, preparação de projetos, gravação de vídeos, lives, produção de material. Uma infinidade de produtos que justificam a falta da aula presencial e garantem aos responsáveis que o dinheiro da mensalidade paga está sendo retribuído. Resultado: estamos exaustos, incluindo os meninos, que não conseguem consumir nem a metade do que é ofertado. Nas escolas públicas, a realidade não tem sido diferente, com o adicional da preocupação com estudantes que não conseguem acessar tudo que é oferecido, em função da infraestrutura em suas casas, e com a falta de comida, como relatou uma colega professora da rede pública, uma vez que eles estavam sem a merenda. Porém, para o presidente, estamos sem trabalhar e não queremos o retorno às aulas presenciais porque não gostamos de trabalhar.⁵⁶ Essa fala não se distancia da realidade com a qual nos deparamos cotidianamente, em que muitos responsáveis veem a escola como um depósito ou um espaço em que temos de levar seus filhos pela mão para que se comprometam com os estudos. Caso contrário, os responsáveis também têm o SAC para fazerem suas reclamações.

⁵⁶ <http://www.folhadapb.com.br/noticia/educacao/2020/09/18/bolsonaro-ataca-professores-e-diz-que-eles-nao-querem-trabalhar/8624.html>

Eu acho que é necessário que haja mais autonomia pra gente sair de um tipo de ensino que é paternalista, eu não posso fazer tudo por vocês. Né? No caso do pré-vestibular, eu não vou te dar um tema, eu não tô aqui pra isso. Eu acho que se colocar nesse movimento, nessa ação isso abre um abismo muito grande que precisa ser preenchido por coisas. E essas coisas que conseguem preencher um abismo entre você e o aluno, porque ele tá lá pra que você dê tudo de você, inclusive você, não é? Ele vai te esgotando. Então, você cria um abismo, quando você barra isso;

(...)Você tá num campo que é violento, muito violento, é importante pensar nesse tipo de violência. É violento a partir do momento que você tem um pedido desses, mas que é um pedido tácito, é um acordo que ninguém sabe da onde veio e a gente não para pra pensar nisso. Então, você tem que me dar tudo, é isso que espero de você, e se você falhar comigo, na projeção que eu tenho de você, você é um mau professor ou você é aquilo, não é? E aí quando você barra isso, que pra mim é uma violência, pedir é uma violência e barrar é uma violência, e eu não tô conceituando a violência como algo necessariamente ruim, uma ruptura que você faz, e toda ruptura é uma ruptura violenta, você tá rompendo com o que o cara pensa de você e aí a relação já não vai bem, ela vai estremecida, porque é muito difícil você ter alguém que compra seu barulho no primeiro momento. (Carla)

Além de dar aula, há uma expectativa de que façamos um serviço que vai além da sala de aula. A professora fala de pedidos com os quais também me deparei. Alunos querem nossos telefones para nos contactarem pelo WhatsApp e tirarem suas dúvidas; adicionam-nos em suas redes sociais e quanto melhor nossa performance nela mais chance temos de fazer sucesso entre a garotada, ganhar projeção na escola, podermos ter mais carga, conseqüentemente um salário melhor no caso da rede privada. Eles nos enviam redações, eles esperam que estejamos abertos às amizades, gostam de professores que expõem suas vidas em sala de aula, mas vidas que estejam bem dentro dos padrões, e que os atendamos em várias situações fora dos nossos horários de trabalho. Alguns de nossos colegas de profissão já respondem a essa expectativa antes mesmo de os alunos verbalizarem-na. É sobre esse acordo tácito de que fala a entrevistada

e sobre a violência que ela chama de ruptura ao falar inclusive que não é amiga dos seus alunos ou que não lhes dará seu WhatsApp, bem como será seletiva em suas redes sociais.

Nesse jogo, quando você é do mercado privado, entra em xeque seu emprego, porque são múltiplas avaliações e vigilâncias, até nas redes sociais. E, nesses sistemas avaliativos, em que adolescentes te dão notas, dificilmente a empresa problematiza essa questão e o peso das notas quando você não atende a todas as demandas desse público – que geralmente traz a cultura de que o pagamento pelo serviço lhe dá o direito a ser satisfeito em todas as suas demandas, incluindo não te ouvir falar sobre ideias contrárias às ideias que esses adolescentes trazem de casa, por exemplo.

A instituição escolar, nesse novo contexto, deve produzir uma oferta que vise à satisfação de uma demanda de consumidores bem informados. No fim dos anos 1990, a fria constatação se impõe: “A ofensiva neoliberal na escola é um processo já avançado”.

Essa mutação deve ser situação no contexto mais geral das transformações do capitalismo a partir dos anos 1980: a globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase empresas, ampliação dos processos de mercadorização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados numa “guerra econômica” generalizada, contestação das proteções dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego. (LAVAL, 2019, p. 39)

Essa lógica de mercado atravessa a dinâmica escolar em todas as instâncias, na rede privada, por exemplo, incluindo as relações entre corpo docente e discente, mercantilizando o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, nossas vidas privadas, porque as práticas neoliberais tornam tênues, na lógica do empresário de si mesmo, as linhas entre o público e o privado. A sensação é a de que vale tudo para conseguir o cliente, no caso, o aluno, mesmo que isso tome todo o tempo da sua vida, sem que haja uma separação entre horário de trabalho e horário de descanso. Tudo parece ter que ser pensado estrategicamente, até as postagens nas redes sociais, vitrine das nossas vidas. E vale destacar que alguns de nós somos mais atrativos que outros pela aparência física. No mercado educacional, a lógica da publicidade também se dá quando o assunto é preferência de perfis para dar aula, não pelo currículo ou pela prática educacional, mas pelas características. Em colégios e cursos voltados para o vestibular, por exemplo, o perfil majoritário é de homens brancos que performam heteronormatividade. Esses perfis familiares ao público, majoritariamente branco, costumam ter mais aceitação visual mesmo, o que garante a esses professores liberdades diversas, inclusive, para falar o que for na sala de aula, de piadas de mau gosto a posicionamentos até progressistas, sem que os estudantes façam reclamações na direção da escola; eles podem gastar um tempo enorme da aula falando de suas vidas e práticas amorosas, assediam alunas e postam o que querem em suas redes

sociais. São sempre os paraninfos dos terceiros anos e os mais seguidos nas redes sociais, termômetros usados pelas direções para as definições de cargas no ano seguinte. A violência colonial se perpetua de modos diferentes e, quando fugimos desse padrão, até compreendermos essas violências, não é raro ouvir histórias, como a minha mesmo, de crises de ansiedade e sensação de incapacidade, pois não há o que façamos em nossas aulas, em nossos materiais, em nossas práticas, para termos o reconhecimento do nosso trabalho, já que nossos corpos discursam de algum modo a inadequação a esses espaços.

Continuando com Carla:

(...)Essa possibilidade da construção não é pensada, então quando tem um aluno que compra essa ideia e consiga entender ao final o que aconteceu, já acabou o ano letivo. Eu fico muito pensando nisso, o que nessa desconstrução, nessa ruptura, não vou nem chamar de desconstrução, que foi violento o ano inteiro, foi construído. Não pra você ser legal, eu acho que eu nunca vou ser a professora legal, mas o que que você conseguiu minimamente construir no cara que tava esperando a princípio que você desse tudo pra ele e você diz “não, eu só posso te dar até onde eu acho que vai, porque é esse meu entendimento de educação”. Então, essa ação já provoca uma consequência, né? Eu não vou te dar até aqui, eu não vou te dar isso o que você quer, mas eu vou te dar alguma coisa que você vai construir algum tipo de autonomia. Eu não tô te dando autonomia, eu tô dizendo pra você: faça, faça alguma coisa e essa coisa vai gerar consequência. (...)Eu não tenho que tomar cuidado de nada, não nesse sentido de o que eu posto ou deixo de postar, até porque isso é privado, se você vai até lá, você tá querendo algum tipo de contato comigo que eu não posso te dar ou eu acho que eu não posso te dar, é a mesma ruptura, porque isso sai do meio virtual e vai pro presencial como algo violento, “você não me aceitou na minha rede social?”, não é?E essa resposta carrega uma ideia de que necessariamente você precisa fazer isso, pra que a gente tenha algum tipo de relação. Mas eu repito a todo momento: eu não sou amiga de vocês. Colocar o professor no campo da amizade, do amigo, retira, eu acredito, essa questão profissional.

Um enunciado que traz “eu não sou amiga de vocês” traz também o ponto de vista “eu sou amiga de vocês”, como vimos na negação polêmica. E esse é um atravessamento extremamente recorrente no campo educacional também público, pelos relatos de colegas da rede. Há uma expectativa que ultrapassa as questões que considero parte do trabalho educacional, como respeito ao educando, por exemplo. Os alunos querem que saiamos com eles, que almoçemos com eles, que ouçamos suas histórias de vida e por aí vai. Não vou ter como trazer algumas questões psicológicas que estão em jogo nessa geração que tem buscado nos professores seus referenciais também emocionais, também não estou aqui falando sobre uma frieza na relação entre nós e estudantes, porque, para mim, razão, emoção, corpo, afeto estão todos misturados e presentes nos momentos de aula. O que trago como reflexão também é muito fruto da minha experiência em colégios nos quais os professores sabiam das fofocas amorosas da turma e quanto mais eles se interessavam por isso, em seus horários de aula, por exemplo, mais os alunos gostavam das aulas. Falo a partir de experiências nas quais colegas se viam com uma responsabilidade nada inerente à profissão, ocupando lugares de pais e psicólogos, sendo enaltecidos por alunos e, portanto, pela instituição que lhes conferia carga, admiração e credibilidade, ainda que, como coordenadora de pessoas assim, eu tenha apontado inclusive problemas éticos que surgiam como consequências dessa postura. É um jogo, e violento, como aponta a entrevistada; com a disciplinarização pelo medo do desemprego, como destaca Laval (2019). Querer dar aula, não contar piada ou saber da vida amorosa dos alunos, reconhecer a importância dos educandos e a necessidade de lhes conferir autonomia, problematizar os produtos ofertados a eles como uma não estratégia de estudo, são situações que nos colocam de encontro a uma lógica de mercado e, por isso, sempre correndo risco de perder o emprego.

(...)tem o impacto necessariamente financeiro, porque você acha que pode barganhar com esse cara. Tem o impacto da necessidade de você sempre anteder alguém; é essa ideia paternalista, então o teu horário de aula não termina quando você diz “gente, é isso aí, acabou, até semana que vem”, porque fora de sala alguém vai te pedir pra tirar alguma dúvida, só que você tinha aquele momento e aí você não vai tirar? Ou vai tirar? Isso também é um dilema, porque o professor que não tira é visto como um professor que não tem um bom contato com o aluno, mas ele deve tirar? E existe o professor que tira, então a gente precisa dizer com o professor que tira pra não tirar e o que que a gente

tem que fazer com isso. Aceitar que tem dois tipos de profissional: o que vai tirar a dúvida depois e o que não vai tirar a dúvida depois. Porque, se a gente vive nesse sistema que se precisa pagar, quem tá trabalhando mais sem receber? Qual é o tipo de profissional que aceita isso bem? Qual é a classe? O professor sempre trabalha mais, é isso que tá construído. E aí você não vai pagar esse cara porque ele tira dúvida, aí você abre essa possibilidade de tirar dúvida no whatsapp, você tira dúvida em todos os lugares, mas isso não é uma realidade de todos os profissionais? Ou é só o professor que precisa fazer? Se é só professor que precisa fazer, se ele não fizer, ele vai ser malvisto? Mas que que a gente tá...até que ponto a gente não tem que frear isso? Tá, eu vou te tirar dúvida porque você está aqui do meu lado, mas você quer meu whatsapp pra me mandar...que mundo é esse? Ou você descobriu meu e-mail, enfim, quer que eu adicione você na minha rede social pra isso? O que que tá acontecendo? Não sei se é todo profissional que se coloca nessa posição. (Carla)

Hoje, eu concentrei minhas aulas na preparação do vestibular, pois, após a demissão no colégio em que trabalhei por anos, foi o que apareceu praticamente- sem carteira assinada. Cheguei a dar aula em uma rede privada, para segmentos do ensino básico, mas, com o retorno presencial em picos da pandemia, acabei pedindo demissão, com menos de seis meses de trabalho nela, uma vez que as salas estavam cheias, sem janelas e com ar-condicionado ligado. Nesse curso preparatório em que estou pelo segundo ano, dou aula de redação, há pessoas que corrigem as redações e outras que tiram as dúvidas em horários pré-definidos. Essa divisão é bem destacada pela direção do curso e repassada com frequência às turmas. É claro que tiro dúvidas nas aulas, porque não dou palestras, inclusive, e que, eventualmente, vejo os textos que me enviam, com alguma dúvida que não conseguiram esclarecer. Início deste ano, uma aluna me enviou um texto, pedindo correção e de um tema de redação que nem era o que preparo para a turma semanalmente. Expliquei a ela o mesmo que explico a todos que me pedem correções, reforçando a divisão da direção, explicando, inclusive, que a correção é um trabalho remunerado, portanto, corrigir o texto dela, sem ser minha função, significava exercer um trabalho sem remuneração, além de abrir precedente para que a turma inteira me peça o mesmo. Dias depois, a direção do curso entrou em contato comigo, porque a aluna e o pai fizeram uma reclamação, alegando que minha postura não era profissional. Posso, então, concluir que, no

mercado privado, ser profissional de educação é atender a todas as demandas dos clientes-alunos, sem ser remunerada por isso. Como disse Carla, a ruptura dessas práticas é uma violência que causa um mal-estar que muitos de nós não queremos viver, uma vez até que temos receio de perdermos nossos empregos. A sensação de estarmos com demandas que não são nossas parece frequente e o relato de Artur se junta a outros parecidos:

eu também não acho que faço nada...hoje eu penso muito nisso assim, se estou num bom lugar, eu tenho contestado muito a minha profissão(...) principalmente por achar que algumas coisas que deveriam existir na minha prática não existem (...) eu fico pensando se algumas coisas que eu não faço eu deveria fazer, se isso não é o ideal de professor. Eu fico bastante incomodado com umas demandas que surgem na sala de aula, porque acho que não são do âmbito dessa prática, então, tem demandas que eu acho que “olha, isso não cabe mais”, mas ao mesmo tempo que eu acho que não cabe, eu olho pra todos os relacionamentos que eu tive em relação à prática de professores e de professores que vão lidar com essas demandas, não sei se acham que têm que lidar, mas vão lidar muito bem, isso me faz contestar.(...)eu sempre fico pensando muito na questão emocional, porque eu acho que a gente se envolve com as questões dos alunos. (...) Hoje, trabalhando na rede privada, eu fico pensando: “ahhh você tem tanta estrutura fora daqui, você consegue talvez fora dessa estrutura, eu não preciso ser esse profissional que vai fazer...” na minha cabeça eu tô “se vira, exatamente isso, se vira, você consegue resolver isso”. (Artur)

Nesse processo de mercantilização da educação, com entraves como esses relatados, a sensação é a de que nós, professores, também nos tornamos um produto oferecido aos clientes-alunos. Um produto que oferta a eles todo nosso tempo, que transmite o conteúdo, porque temos que falar apenas aquilo que é relevante para o vestibular, senão eles dizem que não foi aula, e que temos de exercer papéis que não fazem parte da nossa profissão – aqui me refiro ao trabalho na rede privada, onde tenho a maior parte da minha experiência e onde também o entrevistado trabalha. Vejo tudo isso como resultado da ausência de um projeto pedagógico claro nessas escolas, que permite uma flexibilização da nossa função, bem como mudanças constantes de calendário e de projetos escolares, o que nos deixa em situações de instabilidade também. No

último conselho de classe de que participei – e já comentei neste capítulo, antes de ser demitida, além de falar sobre a escola ter um SAC, questionei a falta de um projeto pedagógico. Ingenuamente, eu achava que era uma falha da instituição, porém hoje já entendo que não ter o projeto é um projeto nessas escolas-empresas.

Como dizem os especialistas da OCDE, “ os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não apenas qualificados, mas também mais maleáveis e “aptos a se capacitar”. Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferentes e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos. (...) A pedagogia “não diretiva” e “estruturada de modo flexível”, o uso das novas tecnologias, o amplo “cardápio” oferecido aos estudantes e o hábito do “controle contínuo” são pensados como uma propedêutica para a “gestão de cenários de incertezas” que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir seus estudos. (LAVAL, 2019, p.41)

Não ter um projeto definido é o projeto, afinal, nessa lógica empresarial de educação, prepara-se trabalhadores para as empresas, mas, vale destacar, que tipo de preparação as escolas brasileiras têm ofertado. Não podemos nos esquecer de que falamos de um país periférico, no qual a lógica neoliberal é uma continuação do processo exploratório colonial, ou seja, somos formados para sermos mão de obra barata para as multinacionais que aqui se instauram. Nesse sentido, nosso projeto educacional não é falho, é eficaz. Da BNCC à flexibilização das leis trabalhistas, o governo brasileiro atua na razão do mercado, que atua na formulação dos nossos desejos, no inconsciente colonial-capitalístico. A resistência a esses modos de subjetivação neoliberais é a abertura para potente criação de novas existências.

3.3 Conclusões parciais

Começarei esta seção pelo último contato da minha orientadora acerca deste capítulo, que me deixa insegura por conta do seu tamanho e da minha dificuldade de encontrar um ponto de corte para ele: você já se convenceu de que você faz uma pesquisa? , disse-me ela no e-mail após a leitura do material enviado. Para minha surpresa, eu havia nomeado esta pesquisa, em todas as páginas em que precisei nomeá-la, como “trabalho”. A isso levanto duas hipóteses, certa de que não são as únicas, porém, de algum modo, podem me ajudar a entender o que venho produzindo nestes sete meses de isolamento social e de um intenso trabalho remoto como professora da rede privada, com os direitos precarizados, pois estou sem carteira assinada, e com a necessidade de complementar a renda com aulas particulares – até pela ameaça de

fechamento dos lugares em que trabalho, em razão da pandemia. Minha primeira hipótese é a de um desejo, da minha parte, de que a pesquisa seja vista como um trabalho que faço e, por isso, deveria ser remunerada. A não remuneração e a ausência de direitos trabalhistas aos pesquisadores brasileiros fazem com que muitos de nós, sobretudo da área da Linguística, tenhamos que dar conta de vários lugares em que trabalhamos, mais a pesquisa a ser produzida. Com isso, o sentimento de tristeza é frequente, uma vez que consigo dedicar poucas horas da minha semana à feitura da tese, quando sei que poderia produzir muito mais e muito melhor esta pesquisa que a duras penas venho fazendo. Ou seja, nomear a pesquisa como trabalho pode ter sido um marcador de reivindicação acerca desta questão no nosso país, compreendendo que o que faço aqui, ao ler, escrever, ler mais, escrever mais é um trabalho e, por sê-lo, deveria ser tratado como tal. A segunda hipótese é a de que, ao longo destas páginas, eu trouxe uma forma de fazer tese que, como disse Coeli, desloca o formato recorrente das produções acadêmicas que temos. Contudo, apesar do seu incentivo e da sua liberdade diante do meu modo de escrever, certamente fui tomada diversas vezes pela insegurança: será que isto será aceito academicamente? Teci relatos, análises, teorias junto às narrativas da minha própria vida, da minha experiência como aluna, como universitária, como acadêmica, como professora, como suburbana, como filha de uma relação interracial, como muitas em uma só, tentando trazer aspectos que compõem as subjetivações exercidas sobre mim. Além de tudo isso, não tem sido fácil escrever em tempos como o nosso. Neste exato momento em que escrevo esta seção, dia 25 de outubro de 2020, às 17h08, são 156.903 pessoas que faleceram em decorrência da COVID-19, com 5.380.635 casos confirmados⁵⁷, além de um governo explicitamente de morte desde 2018, sem deixar de explicitar que a necropolítica segue em curso há séculos no Brasil. Eu poderia fazer escolhas que apresentam possibilidades de um sujeito aos moldes vigentes majoritariamente na academia, colocando-me numa pretensão de neutralidade, analisando meu objeto, escrevendo isolada como se nada estivesse acontecendo no país; ou posso fazer escolhas a partir de outras possibilidades como as que têm sido apresentadas a mim no grupo de pesquisa do qual faço parte – e que já citei tantas vezes até aqui. Fiquei com a segunda opção, ainda não sem a insegurança de uma imposição cientificista acerca desta minha pesquisa a qual ainda tenho, talvez, receio de nomear como tal em função do tom que vieram ganhando as páginas deste trabalho.

⁵⁷ Dados do <https://covid.saude.gov.br/>

Neste conjunto todo de conflitos e emaranhados rizomáticos, trouxe neste capítulo: metodologia, narrativas, história oral, análise de enunciados, com subentendidos, além de muitos afetos produtores de vida que me possibilitaram dar continuidade – que foram estas narrativas resistentes. Deixo esta parte também por concluir até a qualificação, porque esta pesquisa é processo e, sendo assim, nem depois de pronta ela acaba.

CONCLUSÕES: FECHANDO CICLOS COMO A LUA

O problema do texto nas ciências humanas. As ciências humanas são as ciências do homem e sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.) (BAKHTIN, [1979] 2015, p.312)

Contei a uma das entrevistadas para esta pesquisa que eu estava fechando a tese. Sua resposta deu nome a essa conclusão, “fechando um ciclo, tem a ver com lua, tem essas coisas de lua”. Como a lua, um ciclo, outro em breve começa, e carrego comigo o que sou hoje, neste exato momento, com as implicações inerentes ao processo de pesquisa, com aquilo que me mudou ao analisar meu cópuz, ao ler os livros que li, ao escrever, ao enfrentar a escrita de uma tese em meio a uma pandemia. Começo a escrever dia 14 de março de 2020, início do isolamento social, data de tristeza pela execução de Marielle Franco. Terminei dia 07 de junho de 2021, agora, com muitas sensações no meu corpo por chegar a este momento. Boca seca, a cabeça dói um pouco, uma sensação no estômago como se eu estivesse descendo uma montanha-russa. Pensando aqui bem pela memória, uma sensação bastante semelhante quando sentei em uma mesa grande, no prédio de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Ilha do Governador, em 2002, para fazer o vestibular da minha primeira graduação. Cheguei até aqui e há momentos que nem sei como. Uma pesquisa feita em um tempo menor do que me concede o programa, em um momento pior do que eu podia imaginar, com uma pandemia e um governo de morte em curso, vivendo problemas pessoais acentuados pelo isolamento social, sem os encontros em grupo para as discussões dos textos, com a saudade dos encontros na cantina da UERJ, sem a cervejinha depois da aula, às vezes até sem esperança. Em muitos momentos, li e reli as entrevistas e, de algum modo, movida por aqueles enunciados, pensava: vamos, temos que seguir!

Por que eu tinha que escrever? Porque escrever tem sido a minha escolha ética, a micropolítica que me move. Compreendi, nos estudos de Análise do Discurso, que o que dizemos intervém no mundo. E aqui recupero o conceito de Rocha (2014) sobre linguagem-intervenção, comungando da ideia de que discurso é produção de texto e produção de comunidade, logo não é apenas uma representação do mundo em que estamos inseridos, como o autor mesmo traz:

o discurso não pode simplesmente representá-lo [o mundo] porque ele não está distanciado do mundo, ou seja, ele também participa desse mundo. Seria, talvez, preferível assumir que a linguagem tem, sim, algum poder de representação, mas o mundo já não coincidiria exatamente com a representação desse mundo por intermédio da linguagem, uma vez que, ao fazer referência a esse mundo, a linguagem congela o tempo, altera distâncias, oferecendo-nos um retrato – sempre parcial – de um dado momento, o retrato de uma realidade passada e/ou de uma nova paisagem que não coincide com as coordenadas geográficas de tudo o que pode ser verificado no “mundo ao vivo”. Lembro que evidências como essas se aproximam da posição assumida pelo biólogo Francisco Varela, que, rejeitando uma dimensão ontológica do conceito de representação (isto é, recusando o conceito em seu sentido forte, segundo o qual o mundo tem uma existência que antecede o momento de seu conhecimento) aceita, contudo, uma acepção fraca (ou pragmática) do conceito, segundo a qual a representação do mundo remete a uma construção ou interpretação desse mundo sempre temporária e aberta a problematizações. Em outras palavras, uma atividade de representação que compreende em sua atualização um processo de invenção (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 144). É precisamente a essa dimensão de invenção que chamei em outros trabalhos, seguindo a lição deixada por Deleuze e Guattari (1995), de “intervenção no mundo”: os enunciados só representam o mundo no sentido de produzirem uma certa versão desse mundo, ou seja, de intervirem nesse mundo (ROCHA, 2006). (2014, p. 624)

Se neste mundo em que estamos já existem muitas versões sobre o regime de produtividade neoliberal que disciplina nossas vidas e nossos corpos por meio de um regime enunciativo, que continua nos colonizando tal como acontece desde 1500, busquei trazer neste trabalho a narrativa que intervém nesse projeto com talvez um objetivo audacioso de demontá-lo como soberano nas práticas escolares e nas práticas cotidianas, se não para o mundo ao menos para mim, como forma de pesquisar algo cujas forças pudessem produzir a vida de que eu precisava depois de quase oito anos como professora de uma rede privada, que, por um tempo, eu havia naturalizado uma série de violências, talvez até porque acostumada com elas, de algum modo, sobretudo quando decidi sair de Irajá e fazer o curso de jornalismo na ainda elitizada Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Há tantas outras questões que gostaria de ter estendido nesta tese, algumas que cheguei a desenhar de algum modo, como o conceito de *sobredestinatório* de Bakhtin e como os livros sobre branquitude que estão ao meu lado agora e não consegui ler ainda. No entanto, como ouvi de amigos da academia, há ainda uma vida para se fazer pesquisa e a tese está longo de ser a última que farei. Ainda no que eu gostaria de ter desenvolvido melhor, aproveitando-me o conceito de linguagem-intervenção de Rocha, respondendo apenas aqui o comentário do professor Fábio Sampaio no meu material de qualificação: esse conceito de Rocha contribui enormemente para pensarmos o que é ser branco ou negro no Brasil, já que, como abordei no capítulo 1, sobre Subjetividades, a raça é, antes de tudo, como traz Hall, discurso, e o negro é uma construção do branco, como apresenta Fanon. Essas construções passam primeiramente

pelas práticas discursivas, pelos agenciamentos enunciativos, junto também com os maquínicos. Contudo, deixo o desenvolvimento melhor deste ponto importantíssimo para os próximos trabalhos, já que preciso pensar nisso diante da minha responsabilidade como analista do discurso com essa temática que tanto me afeta e a partir da qual pude montar um pouco mais o quebra-cabeça da minha própria trajetória de vida como alguém que ainda não consegue definir o seu lugar racial, mas que, com as subjetivações desta tese, não tem se inquietado tanto com a possibilidade de ser trânsito, como aponto também no capítulo 1. Nele, trouxe pontos que me eram muito caros a ponto de eu sentir medo de enfrentá-los e lidar com as incoerências possíveis presentes aqui nesta tese. Meu objetivo, com esse capítulo, foi falar sobre subjetividades e subjetivações raciais como parte da engrenagem colonizadora e neoliberal que temos na nossa sociedade e presente, claro, no sistema educacional público e privado, da educação básica à superior. Com a análise dos enunciados reunidos no corpúsculo, fui percebendo que a resistência ou insurgência a que me referia não era apenas ao sistema neoliberal, era, antes de tudo, ao sistema colonial que dá origem ao neoliberal. No capítulo 1 ainda, falo sobre a escolha “*insurgência*” ou “*resistência*”, pois era a minha dúvida desde o início da pesquisa e que foi respondida ao longo dela e na qualificação também. Não é sobre *práticas de insurgência* este meu trabalho, mas *práticas de resistência*. Diante das forças de centro, da macropolítica, as forças de resistência constituem-se como potência de devir, de novas subjetivações que acontecem pelas brechas, pelos equívocos dos agenciamentos. Aqui se constitui também a virada da minha pesquisa, a surpresa que me veio no processo de doutorado: o neoliberalismo não atua livremente, não é um jogo ganhado, existem as *resistências*. Resistências que talvez tenham sido as ativadoras dos discursos dos reacionários com um movimento como Escola Sem Partido, por exemplo, objeto de pesquisa no meu mestrado.

A resistência ocorre no mesmo espaço das relações de poder, não como se dele fosse sempre vítima, mas porque é ela que faz com que o poder seja relação de forças e não um puro estado de dominação. A efetividade da resistência ocorre porque ela manifesta-se em todas as esferas do poder, atingindo-o em sua operação e funcionamento, e porque ela reside no mesmo terreno das relações de poder: ela “acerta” devido ao seu aspecto intensivo. E, como o poder, a resistência pode realizar um arranjo de seus diversos pontos de apoio para reuni-los em uma grande estratégia. (SAMPAIO, 2006, p.73)

As *práticas de resistência*, nesse sentido, tensionam o poder e não são tampouco menores que o poder ou práticas que só se estabelecem como reação ao poder. Se assim o fosse, de algum modo, elas seriam programadas e, como trago no capítulo 1 a partir das reflexões de Sampaio (2006) em relação ao conceito de *resistência* para Michel Foucault, as *práticas de resistência* não são programadas.

No capítulo 2, dediquei-me à explicação sobre a análise do discurso que temos praticado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que o que tem sido produzido no nosso grupo apresenta um caráter inovador e, como aponto nesta tese, tem estreita relação com o rompimento com epistemologias do norte, comprovando que também somos sujeitos cognoscentes e capazes de olhar as nossas realidades, os nossos atravessamentos e produzir nossas pesquisas. Partindo do conceito de *enunciado* com o qual tenho trabalhado, mais especificamente pautado nas ideias de Foucault, passando por *prática discursiva* e culminando em *formação discursiva*, a partir já de análises do que compõe meu *cópus*.

Por fim, o capítulo 3, o primeiro a ser escrito, concentrou as entrevistas, desde a forma como elas foram organizadas até a análise dos enunciados, com base no conceito de *subentendido* de Oswald Ducrot. Entretanto, caminhando pelas análises e pela leitura do teórico, passo, então, a defender a ideia de que o subentendido não é uma interpretação arbitrária ou individual do interlocutor, como Ducrot estabeleceu, mas, sim, é o resultado de inferências possíveis de serem feitas dentro de um espectro enunciativo que compõe regimes enunciativos de práticas discursivas. Ou seja, busquei mostrar a materialidade enunciativa do *subentendido* para dizer que inferimos algo dentro de possibilidades existentes no emaranhado das redes discursivas.

Não sei muito bem como terminar este trabalho que me acompanhou ao longo deste último ano caótico. Vivi aqui a dificuldade de “pousar”, como sugere o caminho cartográfico, e de definir um ponto final, ainda que, por ora, seja pousar no que pesquisei nesse processo cuja finalidade é o meu doutoramento. Termino com o desejo de que a escola e a universidade sejam espaços de produção de vida para todos os modos de existência, o que depende da reformulação dos nossos desejos para uma vida sem tantas capturas por esse regime colonial-capitalístico que forma nosso inconsciente como traz Suely Rolnik no livro que modificou todo o meu caminho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Izabel. Entrevista concedida a Depois da Roda. Spotify, 19 dez.2020. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4MoFXTzkDgt4NQ2ce57o2C?si=hrJiQ2ARkOB7HdYIBOm0Q&nd=1>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Trad. Nilceia Valdati. In: AGAMBEN, Giorgio. *Outra travessia*. Florianópolis: UFSC, 2003-2016. v.5, p. 9-16. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/issue/view/1201/showToc>. Acesso em: 9 nov. 2014.
- ANA Maria mostra desconhecimento total sobre racismo ao criticar postura de Lumena no ‘BBB’. *Hypeness*, 01 mar. 2021. Debate. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2021/03/ana-maria-mostra-desconhecimento-total-sobre-racismo-ao-criticar-postura-de-lumena-no-bbb/>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- BARBOSA, David. Por que ‘Pele negra, máscaras brancas’ deve ser lido por brancos e negros. *O Globo*, Rio de Janeiro, RJ, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/por-que-pele-negra-mascaras-brancas-deve-ser-lido-por-brancos-negros-2475475>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BARONAS, Roberto. Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para a discussão. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 5., 2011, Porto Alegre. *Anais...* [S.l.: s.n., 2011]. Disponível em <http://anaisdosead.com.br/5SEAD/SIMPOSIOS/RobertoLeiserBaronas.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.
- BARREIRA, Gabriel. Ocupação de escolas é legítima, diz secretário de educação do RJ. *GI* Rio de Janeiro, RJ, 16 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/ocupacao-de-escolas-e-legitima-diz-secretario-de-educacao-do-rj.html>. Acesso em: 04 set. 2020.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, M.A.S; CARONE, I. (org.). *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento nacional de informações penitenciárias*. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- BRASIL, Márcia; LUCCHESI, Bette. Hospital penitenciário do RJ diz que preso chegou morto à unidade, mas câmeras mostram detento agonizando. *GI*, Rio de Janeiro, RJ, 26 out.

2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/10/26/hospital-penitenciario-do-rj-diz-que-presos-chegou-morto-a-unidade-mas-cameras-mostram-detento-agonizando.html>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CAREL, Marion. A polifonia linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 1, p. 27-36, jan./mar. 2011.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundador do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, Edgard. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, [2009]2016.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHIAVERINI, Tomás. Planos para educação devem enfraquecer professores e beneficiar Guedes. *Exame Brasil*, [S.l.] 16 dez. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/plano-para-a-educacao-deve-enfraquecer-professor-e-beneficiar-guedes/>. Acesso em: 01 abr. 2020.

DA REDAÇÃO. Xuxa defende teste de medicamentos em presidiários e é criticada nas redes sociais; Apresentadora se desculpa. *UOL Notícias*, [S.l.], 27 mar. 2021. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/18125_xuxa-defende-teste-de-medicamentos-em-presidiarios-e-e-criticada-nas-redes-sociais-apresentadora-se-desculpa.html. Acesso em: 03 abr. 2021.

DAHER, Del Carmen. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. *Ergologia*, n. 16, p. 39-68, 2016

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v.2.

DELGADO, Andreza.. Você já reparou no destino dos personagens negros das animações da Disney? *UOL Entretenimento*, [S.l.], 04 ago. 2020. Disponível em <https://entretenimento.uol.com.br/colunas/andreza-delgado/2020/08/04/o-tempo-de-tela-dos-personagens-negros-nas-animacoes-da-disney.htm>. Acesso em: 03 abr. 2021.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

ESPERO tua (Re)volta. Direção de Eliza Capai. São Paulo: Mariana Genescá - tva2, 2019.

FANNON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. 53. edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Tatiana Jardim. *Sem dor, sem ganho: uma análise da prática discursiva “motivacional” do fisiculturismo*. 2019. 194f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letra, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GONÇALVES, Tatiana; RETTICH, Juliana. A ementa como (re) construção das práticas colonizadoras no espaço universitário. *Em Discurso*, v.2, p.223-243, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Caderno de Campo*, São Paulo, n.20, p.265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801/39523>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Trad. Liv Sovik e Katia Santos. *Z Cultural*, Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, ano 8, v. 2. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante>. Acesso em: 07 dez. 2020.

HOOKS, Bel. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Traduzido e publicado com autorização de Routledge, Inc, a division of Informa plc. *Revista Estudos feministas*, Florianópolis, p.857-864, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 25 maio 2020

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. 2. ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Juliana Domingos de. A expectativa de vida de negros e brancos, nos EUA e Brasil. *Nexo Expresso*, [S.l.], 27 jun. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/06/27/A-expectativa-de-vida-de-negros-e-brancos-nos-EUA-e-Brasil>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, [2002]2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAZUI, Guilherme. ‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. *GI*, Brasília, DF, 20 nov. 2020. Política. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 01 abr. 2021

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Luciana; SOARES, Leonardo. Produzir subjetividade: o que significa? *Estudos e pesquisas em Psicologia* - UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, v.2, p. 408-424, 2009.

MOREIRA, Armindo. *Professor não é educador*. 5. ed. Paraná: Indicto Editora, 2012.

MOURA, Clovis. *Rebeliões de Senzala*. 6. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil- identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abidas. *O genocídio do povo negro brasileiro- processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n.18, p.62-73, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em 03 abr. 2021.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência – travestilizando a educação*. Salvador: Editora Devires, 2020.

PASSARELLI, Hugo . “A ideia de universidade para todos não existe”, diz ministro da educação. *Valor Econômico*, Brasília, DF, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina de Barros. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E (org.). *Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Salina, [2010] 2015. p. 17-31.

PORTAL Gelédes. Livro mostra estudo que aponta ascensão do negro na Polícia Militar. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/livro-mostra-estudo-que-aponta-ascensao-dos-negros-na-policia-militar/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

- RETTICH, Juliana Silva. *Do visor na porta das salas de aula à mordação nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido - Projeto de Lei 867/2015*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letra, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ROCHA, Décio. Produção de subjetividade: a lição de o homem que copiava. *D.E.L.T.A*, v.23 n. 1, p.97-126, 2007.
- ROCHA, Décio. Representar e Intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em Discurso*, Santa Catarina, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *As subjetividades em revolta: institucionalismo francês e novas análises*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ROLNIK, Suely. “É preciso fazer um trabalho de descolonização do capital”. Entrevista concedida a Sarah Babiker. *Revista IHU on-line*, 27 jul. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591109-e-preciso-fazer-um-trabalho-de-descolonizacao-do-desejo-entrevista-com-suely-rolnik>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- SAMPAIO, Simone Sobral. *Foucault e a resistência*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo- a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, Neusa Saouza. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- SHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo – branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.
- SOUZA, Ana Lúcia Nunes de; BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MENDONÇA, Robson Pereira (org.). *Povos e saberes indígenas e afrodiaspóricos- educação, cultura e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Gramma, 2020.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história -Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Keipp. 4. ed. Brasília: Ed Universidade de Brasília, 2014.

ANEXO

FORMA DE DIVISÃO DOS ENUNCIADOS DAS ENTREVISTAS PARA AS ANÁLISES

1. Enunciador educador na Apresentação:

C: sou professora há 5 anos; trabalhei muito com pré-vestibular, inclusive trabalho hoje, mas já trabalhei também na escola, mas no ensino médio, de nono ano até o ensino médio. Não tenho experiência no ensino fundamental 1.

T: Eu sou T. J., eu prefiro Jardim, embora nas citações bibliográficas seja Gonçalves. Eu sou Tatiana Jardim, tenho 41 anos, sou professora da rede estadual de educação, doutora em letras, com especialidade em linguística, desenvolvi uma pesquisa sobre corporeidade;

(...) Então, nessa apresentação acho que cabe isso, meu amor pela linguagem , meu amor pela educação, não necessariamente ou somente a educação que eu tento praticar com a minha profissão, mas a educação como um norte do ser humano, uma educação que está além , que a gente ainda não consegue praticar integralmente na escola, né? É uma educação da moralidade, da desconstrução das amarras, acho que é o que cabe nessa apresentação, tá bom, Juliana? (risos)

A: Eu sou A.V., professor de português e redação, trabalho na rede privada, já passei pela pública no estágio, sou formado na UFF, tenho 25 anos

B: Eu sou Bárbara, sou professora de sociologia da rede privada, formada em história, mestrado e algumas tentativas frustradas de doutorado, duas, temos a próxima em breve e não sei se será frustrada também.

2. Enunciador experiências de vida/étnica na apresentação

N: Meu nome é N. tenho 22 anos, curso letras na UERJ, e eu costumo dizer também que essa escolha pela área da educação tem muito a ver com a minha vida, com a minha vivência, com tudo que atravessou o meu caminho e, bom, hoje eu sou mediadora no PVS, atuo na pesquisa na UERJ, basicamente isso. Sou professora de um pré-vestibular social também, é isso;

Então, eu tava pensando até sobre isso esses dias, eu acho, no meu lugar, eu sempre estudei em escola pública, na minha trajetória, eu sempre enxerguei como se a nós fosse destinado um não lugar. O Ensino Médio, é até meio contraditório, ele sempre foi enxergado por mim e por meus colegas de turma como o término dos estudos, isso a gente escutava muito com os familiares “ ah, mas você já terminou o ensino médio, terminou os seus estudos, então, era uma barreira imaginária, que você teria que atravessar pra conseguir alcançar outros espaços mais profundos, né? E, assim, quando essa barreira é imposta, eu acreditava, falando de mim, que seria muito difícil alcançar esse lugar e que esse lugar não é destinado pra mim, entendeu? E aí, o que acontece: eu tive professores, na escola e principalmente no pré- vestibular social que eu cursei aqui dentro da maré que me ajudaram muito a enxergar que, sim, eu poderia, e que era possível acima de tudo e que não era assim utópico, que era algo palpável. Então, assim, acho que a principal decisão de ser professora, porque no ano de vestibular eu ainda estava em dúvida entre letras e psicologia, a principal escolha foi que, por meio da educação, eu poderia possibilitar isso a outras pessoas, eu poderia fazer com que elas enxergassem que sim, é possível, porque eu ainda vejo hoje nos meus alunos do pré-vestibular, tanto do morro dos prazeres como os do CEDERJ, essa barreira imposta que você terminou o ensino médio e você terminou seus estudos. Então, assim, eu acho que o professor tem essa prática, digamos assim, não é bem prática a palavra, ele é uma pessoa que está inserida dentro de muitos contextos ali na sala de aula, né? Então, ele pode atuar mais efetivamente, algo que não é tão possível em outras profissões, digamos assim; (perguntei, então, como ela chegou ao pré-vestibular social) Então, na verdade, foi por...minha prima já tava cursando o pré-vestibular acho que há dois anos (...) na minha realidade, eu não tinha ninguém que tivesse passado, que tivesse sido um exemplo próximo de mim e o meu namorado, na época, ele passou pra história na UERJ, inclusive ele já tá até terminando agora, né? E aí assim, pra mim aquilo ficou mais prático, não sei se estou conseguindo explicar bem, ficou palpável, ele conseguiu e aquilo ficou possível pra mim também. Depois que a gente começou a namorar, o irmão dele também tava fazendo economia na UFF, então, era uma realidade que se mostrou.

T: doutora em letras, com especialidade em linguística, desenvolvi uma pesquisa sobre corporeidade, moradora de Irajá, amante de samba e de rap, e apaixonadíssima, tenho muita gratidão a Deus, ao universo, por trabalhar com a linguagem, que é algo extremamente humano;

(quando perguntei por que ela preferia o sobrenome J e não o outro que entra nas referências acadêmicas) Porque é o nome da minha mãe, da minha avó...na verdade, esse nome é o do meu avô. Quando a minha avó se casou lá em 1940 e alguma coisa, a minha avó perdeu o nome dela, as mulheres perdiam o nome, né? E aí ela adotou o nome do meu avô, e aí todas nós temos, minha mãe, as irmãs e tal. E hoje a família é basicamente feita por mulheres (...)Mas o forte da família são as mulheres. E aí esse Jardim todas nós temos e eu acho isso muito significativo, porque a minha avó teve que adotar esse nome em decorrência da época, hoje ficamos só mulheres, e a minha avó, apesar de tudo, apesar de certas questões familiares, a minha avó foi uma mulher muito a frente, nascida no morro da Providência em 1934, minha mãe relata que ela já era insurgente, que ela se revoltava com as políticas da época.

B: fiz estágio num colégio estadual, porque sou formada pela UFRJ e lá tinha a obrigatoriedade de fazer estágio no CAP ou no Pedro II (...) no entanto, eu fui estudar história por causa de uma professora minha que eu tive no colégio privado da zona norte, num pré-militar, que era uma professora muito maravilhosa que destoava de toda aquela estrutura de formação pra concurso militar, e eu burlei todas as regras à época pra fazer estágio com ela, porque aquela professora que tava na minha imaginação que me fez querer ir pra sala de aula eu queria vê-la na sala de aula atuando quando eu já estivesse próxima da minha formação. E aí eu fui fazer estágio com ela no colégio estadual que era perto da minha casa, mas não por isso, sob a justificativa pra UFRJ de que eu trabalhava, embora eu não trabalhasse.

A: eu fiz no CIEP Heitor Vila Lobos, na favela do Antares, em Santa Cruz. Eu passei por algumas escolas porque fiz escola normal (citou algumas escolas pelas quais passou ao longo do estágio da formação normal, educação infantil, EJA) Mas o maior foi esse último na graduação já, que era um projeto da prefeitura e eu dava aula de reforço pra galera do quinto ano desse CIEP;

3. Enunciador educador na pergunta por que escolheu ser professora/ professor e por que a disciplina que escolheu?

C: Eu tenho duas formas de aprendizado: a rua e essa leitura, eu vejo da minha formação até hoje como professora, a rua e as leituras, como uma construção dessa ação em sala de aula;
(...)E aí a leitura traz algum campo, porque a minha mãe me leva livros de autoajuda pra castigo, mas ela também me dava outras possibilidades de leitura, mais no campo da ficção. Então, isso trazia pra mim, isso junto à possibilidade de leitura, sempre escrever o que você acha ou escrever o que você leu me dava um certo “o que que tá acontecendo? Porque era uma coisa nova, eu não tinha isso, nem todo mundo tinha isso na minha escola. A escola não era o lugar da leitura, não foi, foi o castigo.

T: Fui percebendo isso ao longo da graduação. Aí a gente não pode deixar de pensar, de lembrar de professores, de pessoas, sujeitos e suas presenças. São os afetos, Né? Eu vim aprender isso lendo Spinoza nos últimos quatro anos. Eu tive uma professora, eu não me esqueço dela. Toda aula de literatura que eu tô dando vem essa professora, Viviane Siqueira. A primeira disciplina que ela deu pra gente antes da literatura foi de semiologia e ela apresentou pra gente Barthes, nos apresentou o livro Aula, que eu tenho, que eu amo, e até cito algumas coisas pros alunos pra falar de literatura. Ela me afetou muito, essa professora, a presença dela. Professora Ana Maria Pires, professora apaixonadíssima pela educação, dava linguística, semântica, eu amo semântica, trabalhar semântica com os alunos me lembro muito dela. Fez o doutorado já tardiamente. Ela dava aulas pra gente, quase se aposentando, porque ela era diretora do estado também, e ela tava terminando o doutorado dela na UFF.

A: Quando a B. tava falando, eu fiquei aqui pensando “por que eu escolhi?”, isso não é muito bem desenvolvido e sistematizado na minha cabeça assim, eu lembro que, quando eu tava no colégio, eu comecei a pensar no que eu ia fazer. Eu pensei em coisas relacionadas à educação, então eu pensei em matérias de uma forma geral, mas acho que de uma forma geral foi por uma questão de ter aptidões , enquanto aluno, na escola, eu ia bem assim, eu era aquele aluno que os professores gostaram. Eu sempre gostei muito de coisas relacionadas à escrita, à linguagem, acho que aí tem também uma interferência da minha mãe*, o sonho dela era ter um filho professor, uma filha professora, e aí a minha

irmã mais velha não conseguiu (...) eu não sei qual é o motivo direto, eu não consigo sistematizar, eu não tenho essa resposta. (...)

B: já tinha respondido na apresentação

N: eu entrei na faculdade e inicialmente eu queria inglês, mas aí eu enxerguei que não era um sonho meu, era o sonho da minha mãe, minha mãe tinha vontade que eu fosse professora de inglês. (...) Pensei na letras/ port e literatura por conta do hábito de ler literatura e de ser muito próxima da área de linguagens, então, eu fui nessa perspectiva. Acabou que, na graduação, eu me encontrei em outra área, não me identifiquei tanto com a área de literatura da UERJ (...) Aí fui pra linguística (...)

4. Enunciador experiência de vida/ étnica na pergunta por que escolheu ser professora/ professor e por que a disciplina que escolheu?

C: A leitura pra mim vinha sempre como uma forma de castigo, então a leitura na faculdade não necessariamente como uma forma de castigo, a faculdade era uma entrada pra ver essas outras possibilidades. Então, não é a princípio você vai ser professora, a princípio você vai experimentar um outro campo de leitura (...)

(eu perguntei se ela sabia a razão dos castigos) eu ia a essa rua tal, a rua nesse sentido era o meu ensinamento, foi o meu ensinamento, e é até hoje eu levo isso. Então, eu tava na rua e minha mãe meio que não tava sabendo o que acontecia comigo, eu ia para as impossibilidades do espaço. (...)

(perguntei sobre a criação do seu pai): meu pai? O meu pai , na verdade, ele me deu um outro tipo de educação, a educação que ele me deu uma educação mais próxima da que a rua dá, de saber das impossibilidades , de entender que eu não posso estar em todos os lugares e agir da mesma maneira, de que tudo que eu fizer vai ter uma consequência, entender que nem tudo que eu ver eu posso falar, meu pai sempre falava isso, não tem muito a ver com castigo, meu pai não me dava castigo, minha mãe me dava castigo. Minha mãe tinha muito medo da gente, tanto eu quanto minha irmã, mas ainda mais eu porque temos a personalidade diferente, muito medo da gente se envolver com o tráfico, mas não se envolver com o traficante, mas sim ser o traficante, não era você vai engravidar igual eu engravidei,

tinha essa preocupação, minha mãe engravidou muito cedo, mas não era só isso, não é você se envolver com traficante, era se envolver com o tráfico, seja qualquer coisa. Isso era muito latente na minha infância, principalmente pra mim, não tanto pra minha irmã, eu gostava dessa coisa, era um convite, era muito atrativo.

T: Por que eu escolhi letras? Eu não escolhi letras...quer dizer. A gente sempre escolhe, né? Eu fiquei pensando em primeiro lugar “o que que eu posso pagar com o que eu ganho? Eu quero fazer faculdade, o que eu posso pagar?”. Porque eu, quando era criança, queria fazer direito; depois mudei porque fiz técnico em processamento de dados, aí pensei: vou fazer ciência da computação. Mas quando eu estava no ensino médio, vi que não servia pra isso (...) Voltei à ideia do direito e não posso pagar (...). Aí eu vi que letras era o curso mais acessível pra mim, mas mal sabia eu que era o meu curso.

B: já tinha respondido na apresentação

A: A resposta anterior já diz muito

N: e na escola eu tinha muita facilidade com linguagens, e, na escola, meus professores de linguagem também eram mais próximos, eu sempre tive essa identificação, desde o ensino fundamental, segunda e quarta eram os melhores dias, porque tinha português.(...) a minha mãe sempre me incentivou muito a ler, ela assinava gibis, então, ela me incentivava muito a ler. Mas minha mãe, na verdade, ela queria que eu fosse, se fosse exatamente como ela queria, ela queria que eu fosse engenheira (...) mas ela incentivou tanto que eu fui pra Letras.

5. Enunciador educador sobre o que é educação

C: nossa, que pergunta difícil, eu não sei o que que é, talvez eu saiba o que não seja. Não é ler descontroladamente livros, isso não é educar, nem todo mundo aprende dessa maneira, acho que tem esse entendimento, a forma como você aprende, nem todo mundo aprende lendo;

(retoma a ideia de consequências ensinada pelo seu pai) Deixar isso mais claro possível tem sido...não sei se posso chamar de método, mas é um método, tudo que você fala, toda a sua prática vai ter uma consequência. Isso não vem da teoria, porque nem toda teoria a gente consegue colocar em prática.

(...)eu sei que ela não é paternalista, mas ela é racista. Indiscutivelmente.

Então, até na forma que você estrutura o teu calendário o teu racismo está lá muito claro. Então, independente da escola, a educação é racista. É racista porque você vai chegar na faculdade e a maioria dos seus professores vão ser brancos e nenhum deles vai achar que devem colocar em suas leituras

algum teórico, não digo negro necessariamente, mas nenhum teórico que venha de África. É racista porque você tem alguém achando que , depois já de formado, que é mais com o pessoal que trabalho que : 1. A África é um país. Então, esse cara muito possivelmente tem a idade muito próxima de mim, África é um país, e que você pode falar que o candomblé se iniciou na África.

(...)Você sai da sua escola, se você não tem outro meio de se educar, você sai um indivíduo racista. Você é ensinado a ser racista, seja pelo apagamento, seja pela ratificação, apagamento que eu digo desses conhecimentos, seja por alguém ratificar de fato algum racismo claro, ou seja, algum professor, alguma direção, algum membro da comunidade acadêmica. Então, acho que isso é o que não é e o que é.

T: difícil, o que é educação pra mim? Educação é tantas coisas, né? Em primeiro lugar, não sei como isso vai soar, eu não sei se a educação é de fato educar alguém. O que eu quero dizer com isso? Eu não sei se a gente educa alguém. Eu acho que a gente apresenta coisas, ferramentas, a gente se apresenta, a gente tem um modo singular de transitar no mundo, mas esse modo é singular e também coletivo, porque dialoga com outros modos de estar no mundo e a gente mostrar isso pro outro. Por isso que dizer o que é educação pra mim é difícil; é dizer que é um campo que é teórico , mas que também não é teórico; é um campo de práticas distintas, que a gente pode elevar, levar pra cima através das potências, mas a gente pode também educar de forma inadequada, dando ferramentas pro outro continuar achatando, reproduzindo um modo de transitar no mundo que é o mesmo de tanto tempo, que tá aí. Não sei se consigo dizer o que é educação, não sei, Ju, eu não consigo responder definitivamente. Porque eu tô há dez anos no magistério e a cada ano que passa eu penso “eu não sei se eu ensino ou educo”.

(...)por mais que a gente tente deixar mais livre ou promover práticas de liberdade numa sala de aula, às vezes ele não alcança porque tem lá a singularidade dele, as engrenagens dele, as construções dele que não são só da escola, até porque , se a gente for parar pra pensar, eles ficam na escola pouquíssimo tempo , eles passam mais tempo com os familiares, com os amigos, com a tecnologia.

(...)E aí onde o meio acadêmico entra nisso? Eu vejo que o aporte teórico que a gente pratica, não só agora esse aporte da análise do discurso, eu digo agora pra mim, né? Eu até vi AD no mestrado, mas não foi meu foco (...) No mestrado, quando eu lia Bakhtin, Benveniste, Ducrot, eu já ficava observando a linguagem como esse elemento fundamental na prática educativa , então, ficava pensando: educar, a palavra educar, pela palavra talvez seja um dos caminhos ou um dos fundamentos para nós termos algum tipo de mudança na educação, conseqüentemente , na sociedade.

(...)talvez a gente esteja educando o tempo inteiro só que em direções diferentes, é por isso que não sei se posso dizer o que é educação, porque é uma prática constante que a gente vai se reformulando o tempo todo, tem coisas que eu acho que dá pra fazer todo ano, mas não dá pra fazer todo ano. “Não, com essa turma não dá, ou nessa turma tem um aluno com perfil tal, se eu fizer , vai explodir alguma coisa” .Porque acontece isso em sala de aula, né? Tem coisas que você fala ou coloca no quadro e o aluno explode, você vai mexer em coisas que não cabe,né?

A: quando eu olho para tudo o que vivi na educação, pra mim, educação é aquilo que pode ter num contexto o que escolher, você consegue visualizar possibilidades e escolher aquilo que for melhor pra você, dentro daquilo que você está esperando, dentro daquele momento, e te fazer entender que você pode fazer escolhas e seguir caminhos diferentes em momentos diferentes da sua vida, e aí quando eu vou olhando assim o meu trabalho de uma forma geral, esse lance que você falou do trânsito, quando eu tenho contato com alguém que é dessa realidade que eu tive, a lógica é de fazer esse raciocínio “olha, tem possibilidades, é muito difícil, e vai ser porque o sistema é bastante limitador pra determinadas pessoas, mas que é possível

(...) educação é você poder ter escolha, é você conseguir ver realidades diferentes e não se limitar a um determinado ponto.

B: mas é sobre possibilidade. Acho que educação é o que liberta potência dos indivíduos, não que empodera, as pessoas não são mais cidadãs porque têm educação, ou são mais capazes porque têm educação

(...)

Acho que estamos falando sobre muitas educações, acho que a gente pode falar da educação racial, acho que a educação serve pra falar sobre gênero, sobre papeis sociais, sobre dinâmicas de cidadania, que não necessariamente estarão processo de educação formal , e aí a gente pensar como as estruturas sociais tendem a repetição, e aí elas se tornam impotentes, porque, se elas estão se repetindo, não tem possibilidades, não têm potência.

N: É difícil fechar em uma resposta, deixa eu ver (...)Eu acho que educação é transformação, ela potencializa essa transformação, de n maneiras, seja a educação formal ou a educação informal, a educação é capaz de mudar horizontes mesmo, mudar perspectivas, fazer você alcançar diferentes olhares, diferentes visões de mundo.

6. Enunciador experiência de vida/étnica sobre o que é educação

C: você tem que correr muito atrás. Eu conversava com meus alunos: vocês são muito passivos, vocês não podem ser tão passivos numa universidade pública . Vocês estão achando que o cara vai ser demitido? Porque é esse o pensamento de vocês, eu posso imaginar que eu vou fazer qualquer coisa, vocês vão à secretaria e vão dizer ao diretor “C. fez isso, demita ela” Isso não vai acontecer. Até porque primeiramente você não vai nem saber onde denunciar esse professor, até ir atrás do lugar que você precisa ir pra denunciar algum tipo de assédio, algum tipo de abuso, até isso você vai ter que correr atrás porque não vão te dar isso. Então, vocês vão continuar nessa passividade achando que todo mundo vai fazer tudo por vocês? Que o texto vai chegar na sua mesa se você não for à pasta? Quer dizer, mais aí vejo muito a minha vivência. Acho que hoje a gente tem outra construção de juventude, de alunos, é diferente.

(...)eu sei que ela não é paternalista, mas ela é racista. Indiscutivelmente

Então, até na forma que você estrutura o teu calendário o teu racismo está lá muito claro. Então, independente da escola, a educação é racista. É racista porque você vai chegar na faculdade e a maioria dos seus professores vão ser brancos e nenhum deles vai achar que devem colocar em suas leituras algum teórico, não digo negro necessariamente, mas nenhum teórico que venha de África. É racista porque você tem alguém achando que, depois já de formado, que é mais com o pessoal que trabalho que: 1. A África é um país. Então, esse cara muito possivelmente tem a idade muito próxima de mim, África é um país, e que você pode falar que o candomblé se iniciou na África.

(...)Você sai da sua escola, se você não tem outro meio de se educar, você sai um indivíduo racista. Você é ensinado a ser racista, seja pelo apagamento, seja pela ratificação, apagamento que eu digo desses conhecimentos, seja por alguém ratificar de fato algum racismo claro, ou seja, algum professor, alguma direção, algum membro da comunidade acadêmica. Então, acho que isso é o que não é e o que é.

T:

A:

B:

N:

7. Enunciador mercado sobre o que é educação

C: Não é ler descontroladamente livros, isso não é educar, nem todo mundo aprende dessa maneira, acho que tem esse entendimento, a forma como você aprende, nem todo mundo aprende lendo.

T:

A:

B:

N:

8. Enunciador educador prática em sala de aula

C: Eu acho que é necessário que haja mais autonomia pra gente sair de um tipo de ensino que é paternalista, eu não posso fazer tudo por vocês. Né? No caso do pré-vestibular, eu não vou te dar um tema, eu não tô aqui pra isso. Eu acho que se colocar nesse movimento, nessa ação isso abre um abismo muito grande que precisa ser preenchido por coisas. E essas coisas que conseguem preencher um abismo entre você e o aluno, porque ele tá lá pra que você dê tudo de você, inclusive você, não é? Ele vai te esgotando. Então, você cria um abismo, quando você barra isso;

(...)Você tá num campo que é violento, muito violento, é importante pensar nesse tipo de violência. É violento a partir do momento que você tem um pedido desses, mas que é um pedido tácito, é um acordo que ninguém sabe da onde veio e a gente não para pra pensar nisso. Então, você tem que me dar tudo, é isso que espero de você, e se você falhar comigo, na projeção que eu tenho de você, você é um mau professor ou você é aquilo, não é? E aí quando você barra isso, que pra mim é uma violência, pedir é uma violência e barrar é uma violência, e eu não tô conceituando a violência como algo necessariamente ruim, uma ruptura que você faz, e toda ruptura é uma ruptura violenta, você tá rompendo com o que o cara pensa de você e aí a relação já não vai bem, ela vai estremecida, porque é muito difícil você ter alguém que compra seu barulho no primeiro momento.

(...)Essa possibilidade da construção não é pensada, então quando tem um aluno que compra essa ideia e consiga entender ao final o que aconteceu, já acabou o ano letivo. Eu fico muito pensando nisso, o que nessa desconstrução, nessa ruptura, não vou nem chamar de desconstrução, que foi violento o ano inteiro, foi construído. Não pra você ser legal, eu acho que eu nunca vou ser a professora legal, mas o que que você conseguiu minimamente construir no cara que tava esperando a princípio que você desse tudo pra ele e você diz “não, eu só posso te dar até onde eu acho que vai, porque é esse meu entendimento de educação”. Então, essa ação já provoca uma consequência, né? Eu não vou te dar até aqui, eu não vou te dar isso o que você quer, mas eu vou te dar alguma coisa que você vai

construir algum tipo de autonomia. Eu não tô te dando autonomia, eu tô dizendo pra você: faça, faça alguma coisa e essa coisa vai gerar consequência.

(...)Eu não tenho que tomar cuidado de nada, não nesse sentido de o que eu posto ou deixo de postar, até porque isso é privado, se você vai até lá, você tá querendo algum tipo de contato comigo que eu não posso te dar ou eu acho que eu não posso te dar, é a mesma ruptura, porque isso sai do meio virtual e vai pro presencial como algo violento, “você não me aceitou na minha rede social?”, não é? Essa resposta carrega uma ideia de que necessariamente você precisa fazer isso, pra que a gente tenha algum tipo de relação. Mas eu repito a todo momento: eu não sou amiga de vocês. Colocar o professor no campo da amizade, do amigo, retira, eu acredito, essa questão profissional.

(...)tem o impacto necessariamente financeiro, porque você acha que pode barganhar com esse cara. Tem o impacto da necessidade de você sempre anteder alguém; é essa ideia paternalista, então o teu horário de aula não termina quando você diz “gente, é isso aí, acabou, até semana que vem”, porque fora de sala alguém vai te pedir pra tirar alguma dúvida, só que você tinha aquele momento e aí você não vai tirar? Ou vai tirar? Isso também é um dilema, porque o professor que não tira é visto como um professor que não tem um bom contato com o aluno, mas ele deve tirar? E existe o professor que tira, então a gente precisa dizer com o professor que tira pra não tirar e o que que a gente tem que fazer com isso. Aceitar que tem dois tipos de profissional: o que vai tirar a dúvida depois e o que não vai tirar a dúvida depois. Porque, se a gente vive nesse sistema que se precisa pagar, quem tá trabalhando mais sem receber? Qual é o tipo de profissional que aceita isso bem? Qual é a classe? O professor sempre trabalha mais, é isso que tá construído. E aí você não vai pagar esse cara porque ele tira dúvida, aí você abre essa possibilidade de tirar dúvida no whatsapp, você tira dúvida em todos os lugares, mas isso não é uma realidade de todos os profissionais? Ou é só o professor que precisa fazer? Se é só professor que precisa fazer, se ele não fizer, ele vai ser malvisto? Mas que que a gente tá...até que ponto a gente não tem que frear isso? Tá, eu vou te tirar dúvida porque você está aqui do meu lado, mas você quer meu whatsapp pra me mandar...que mundo é esse? Ou você descobriu meu e-mail, enfim, quer que eu adicione você na minha rede social pra isso? O que que tá acontecendo? Não sei se é todo profissional que se coloca nessa posição.

T: a minha prática vem se renovando a cada ano (...) no primeiro dia de aula, eu sempre bato um grande papo com as turmas sobre o que é linguagem, eu os chamo pra reflexão pra tentar mostrar pra eles que as questões estruturais não dão conta desse fenômeno desse boom que é a linguagem. (...) Neste ano, eu dei um nome pra atividade: quando dizer é? Aí levei uma série de enunciados e fomos analisando. Quando dizer é mostrar seu preconceito, quando dizer é mostrar quem pode e quem não pode...pq cada enunciado tinha suas particularidades, suas marcas linguísticas (...)

(...) e ver como que com a linguagem a gente faz tanta coisa. E aí eu enfrentei essa resistência de uma aluna. Ela veio dizer pra mim que os negros deveriam ter mais respeito pelas pessoas brancas, que essa história de dizer que existe apropriação cultural não pode, “eu entendo, estou errada, as pessoas estão erradas por discriminar o outro pela cor, pelo cabelo, mas onde já se viu, professora, algumas pessoas negras faltam com respeito aos brancos”. Enfim, né? Aí eu, minimamente, porque eu não ia entrar em discussões teóricas com ela, eu tive que falar algumas coisas, mas aí que entra essa questão do que acho da minha prática? Aí que entra a resistência pra gente, porque resistir naquele momento ali foi tentar mostrar pra ela por A mais B, eu tive até que citar um teórico, mas sei que ela tem pouca leitura (...) é o CIEP da baixada fluminense, eu sei não porque é o CIEP, mas porque eu já conhecia a aluna. A minha prática naquele momento foi me posicionar teoricamente, como alguém que tem lido coisas, claro que dentro do que é ser polido, pra ela não se sentir, apesar de ela ter dito algo que me deixou extremamente (risos), mas falar de uma forma, porque ela é uma aluna do ensino médio, uma aluna do ensino médio que precisa desse esclarecimento. Dentro das proporções, a minha resistência naquele momento foi essa, não acho que minha prática é, ela vai sendo ao longo dos anos.

(...)mas acho que a minha prática está o tempo inteiro caminhando

(...)Às vezes no meio da explicação eu digo “ihh gente, esquece essa palavra, isso não cabe aqui”(…) Eu me vi tendo que trabalhar as mesmas coisas, mas sendo cartográfica, tendo que percorrer aquele terreno, território cheio de flores diferentes, eu teria que percorrer aquele território fazendo coisas que eu “poxa, sempre faço dessa maneira essa atividade quando eu começo a falar de texto dissertativo e eu não vou poder fazer?”, mas eu tive que fazer de outra forma, tive que propor outras coisas pra eles. Então a minha prática não é, ela está, ela vem se organizando, não em função do outro, mas em função de mim mesma, com coisas que venho recolhendo com vocês.

(...)Eu entro em embate o tempo inteiro com essa lógica, que é uma lógica de empresarização da vida e mercadológica, mas que ela acaba indo pra caminhos como esse (aqui ela contou um pedido de uma aluna para ela, mas que ela gostaria de que não fosse exposto)

(...)naturalização de situações racistas; duas alunas que explodiram com um garoto, irmãs gêmeas, ela separou a situação, tirou da sala. Um delas gritava “professora, não aguento, desde o sexto ano esse garoto ofendendo racialmente a mim e a minha irmã”. Todos foram para direção, a diretora adjunta estava na escola e ficou tentando justificar que ele sofreu muito, carregava carroça do pai, porque a família dele tem uma loja de construção, ele entregava material.

(...) gente vocês estão minimizando o racismo, é isso mesmo? As alunas agora vão ter duas responsabilidades: um que é dissolver essa problemática, esses anos todos de racismo, e ela ainda vai ter a responsabilidade de compreender algo que é incompreensível? Isso não é justificativa. (...) Eu

não estou cabendo mais lá, não tem a ver com questão acadêmica, você passa a não caber mais porque esse espaço de naturalização não existe pra mim. Ai você entra em embate o tempo todo e fica chata.

A: eu também não acho que faço nada...hoje eu penso muito nisso assim, se estou num bom lugar, eu tenho contestado muito a minha profissão(...) principalmente por achar que algumas coisas que deveriam existir na minha prática não existem (...) eu fico pensando se algumas coisas que eu não faço eu deveria fazer, se isso não é o ideal de professor. Eu fico bastante incomodado com umas demandas que surgem na sala de aula, porque acho que não são do âmbito dessa prática, então, tem demandas que eu acho que “olha, isso não cabe mais”, mas ao mesmo tempo que eu acho que não cabe, eu olho pra todos os relacionamentos que eu tive em relação à prática de professores e de professores que vão lidar com essas demandas, não sei se acham que têm que lidar, mas vão lidar muito bem, isso me faz contestar.

(...)eu sempre fico pensando muito na questão emocional, porque eu acho que a gente se envolve com as questões dos alunos. (...) Hoje, trabalhando na rede privada, eu fico pensando: “ahhh você tem tanta estrutura fora daqui, você consegue talvez fora dessa estrutura, eu não preciso ser esse profissional que vai fazer...” na minha cabeça eu tô “se vira, exatamente isso, se vira, você consegue resolver isso”.

(...)Mas acho que talvez o que eu faço que acho que é importante, que me agrada, é de deixar bem evidente pros alunos que minha aula se constrói com ele, eu não dou aula sozinho, isso às vezes não bate em todas as turmas, porque minhas aulas vão ser, de 50 min a 2h30, eu perguntando um monte de coisa a cada minuto e esperando que eles respondam, porque a ideia é que eles estejam ali e eles construam juntos, não só entre eles, mas comigo. Acho que é um ponto que faço assim diariamente, desde sempre, de perguntar, e acho que é porque não tem um caminho. Eu nunca me coloquei num papel de “eu já sei o que vou dar na aula e é isso que a gente tem que fazer”. Eu sei o que vou ter que dar, mas talvez surja outra coisa, outro assunto pra gente falar, que talvez seja muito importante, e que talvez não tenha nada a ver do que eu estava pensando, mas são demandas que eu acho que vão aparecer.

B: eu acho nada, eu acho que tem nada. Inclusive eu acho que faço nada de especial, eu tenho inclusive a sensação de que estou emburrecendo.

(...) acho que é incomodo pra segunda década desse século que a gente, numa geração que é tão acostumada a resultados prontos e pesquisas de internet e coisas tão rápidas, que você reconstrua raciocínios, que você pense em conceitos, que você volta à origem das coisas , é isso, provocar incômodo nas pessoas, pro bem ou pro mal. Eu tava hoje fazendo uma questão de um simulado e aí (...) eu fiz uma questão que era pra ir na origem da gíria “dar a elza” e é muito bizarro, porque tem

uma parte da sociedade brasileira que não vai ter nenhum problema com o que a Elza fez porque o Garrincha só ganhou a copa de 62 porque ele queria dar a Copa de presente pra ela; (...) mas, em contrapartida, quando ainda não tem lei de divórcio do Brasil, porque ela é de 77, essa mulher que destoa do que se espera, e aí abre espaço pra misoginia, é aquela que vai ser considerada a que rouba o marido da outra. É isso, eu acho que isso é incômodo.

N: Nesse caminho, eu comecei a pesquisar o português como língua de acolhimento, a língua como uma maneira de integração do refugiado que tá numa situação de fragilidade emocional, econômica, política na sociedade, um caminho de certa maneira pra resistência mesmo , pra sobreviver. (...) No início, eu fazia acompanhamento nas aulas da UERJ e foi nesse caminho que eu comecei a pesquisa, e aí alinhado com as minhas observações eu comecei a ler os textos do Bruno e da Poliana (...) Fazendo um paralelo com a minha pesquisa, eu vejo dois caminhos, primeiro a questão da língua, a metodologia de ensino da língua mesmo, porque na pesquisa eu tive acesso a essa questão da língua como uma forma de interação com o mundo, de ver o mundo, que era uma perspectiva que eu não tinha antes da pesquisa – a língua não como instrumento somente, mas como uma forma de você habitar o mundo e de se inserir no mundo, né? Então, eu lembro que foi uma coisa que me implicou muito, no início da pesquisa, eu entender mais um pouco sobre essa perspectiva e isso e tentar aplicar na minha aula, isso no pré, de maneira que eu não reproduzisse só o que eu via nas apostilas, mas que eu tentasse de uma maneira mais instigante, de ensinar a língua e falar sobre a língua portuguesa e redação no pré, e questionar e pensar sobre aquela prática. E também, por outro viés, a questão do refugiado acho que implica a questão das minorias, porque as experiências que eu tive até hoje são com educação popular, em sala de aula, então, o refugiado também tá, aqui no Brasil, nessa situação (...)

(...)eu acho que aquele texto da cartografia fala muito, você ir aprendendo com os processos. Porque é isso, tem coisa que você vai pra uma realidade pronta e cheia de expectativas, acredita que vai ser daquela maneira, mas não é, você realmente aprende um passo de cada vez, aprende com os processos, aprende com eles. Por exemplo, em relação ao cartaz, eu tive que reformular e fazer dois cartazes, inicialmente falando o que era o pré, quais as aulas que eles teriam acesso e outro de fato divulgando a inscrição, onde se inscrever, como se inscrever. Em relação à aula, a dificuldade de montar, é uma questão que atravessa até hoje, (...) você vai aprendendo, (...) acho que cada realidade é uma realidade, tem gente que tá muito distante e é difícil acessar essa pessoa, tem gente que tem dificuldade inclusive de ter um diálogo com você, e tem um que está mais tranquilo porque está focado, quando você tem aquele objetivo é mais fácil, digamos assim, porque a pessoa já busca a informação e fica mais fácil.

9. Enunciador experiência de vida/étnica práticas em sala de aula

C:
<p>T: olha , sou um corpo discurso mesmo! No sentido de, não queria usar essa palavra, mas não me vem outra, vou usar a palavra respeito, mas não é respeito, que eu percebo nos alunos, tanto pelas falas deles, mas às vezes não tem falas, tem olhares, tem posturas, mas não é respeito, não queria usar admiração.</p> <p>(...)É, eles veem isso. Tanto que, quando eu terminei o doutorado, eu nem sou disso, mas eu publiquei uma foto e algumas da palestra eu também publiquei, porque me marcou muito. Porque a UERJ, é como a gente sempre fala, nem nos nossos melhores sonhos nós imaginávamos estar vivendo isso e na UERJ você se encontra essa rede das pessoas te acolhendo, Décio, Bruno, Janaina, Poliana (...) Essa mesa da Janaina que me deixou muito feliz eu fui compartilhar. Houve chuva de comentários, mas quando eu cheguei na escola, principalmente na escola da baixada fluminense , porque lá é um lugar realmente esquecido pelo poder público, tanto que nem asfalto tem, as funcionárias, as merendeiras, os colegas, os alunos, alunas que foram minhas alunas no nono ano. Depois, alguns não vieram falar pra mim, mas uma colega de Geografia veio falar pra mim no final do ano : fulano, beltrano, beltrano disseram “se ela conseguiu, eu também consigo” (choramos nessa hora)</p> <p>(...) é um corpo discursando o tempo inteiro, porque estou ali naquela posição, não só porque é docente, não só porque é acadêmico, mas porque está ali brigando. Eu tenho os meus posicionamentos que são muito sérios. Lá na baixa principalmente, como a escola é muito pequena, tem muito aluno que foi meu no nono ano, agora é meu aluno no segundo ou não são, mas eles são muito assim: um sabe o que acontece na escola do outro, então, eles sabem os meus posicionamentos.</p> <p>(...)Por isso eu digo que meu corpo discursa o tempo inteiro, não só pelo fato de eu ser mulher, negra, mas por essas questões também</p>
A:
B:
<p>N: Eu acho que o principal, assim, que (...) essa questão da desmotivação que é construída ao longo do processo porque a maioria do meu ensino foi em educação pública, eu fiquei um ano num colégio particular aqui próximo. Então, eu acho que, ao longo do processo, você é construído por inúmeras maneiras ,de inúmeras formas, de que você não é capaz, é criada essa ideia, por exemplo, em relação à falta de professores, falta professor, então, você é menos capaz do que o outro, entende? A gente tem pouco tempo de aula, então você é menos capaz que o outro. Essa estrutura, essa lógica que é</p>

criada, ela acaba desmotivando os alunos, né? Eu não digo nem em relação ao sistema de ensino como é estruturado – dessa maneira engessada, mais em relação a valores que...parece que não é por acaso. Eu lembro que eu sempre pensava que eu tinha que estudar , eu sempre estudei muito (...),no meu terceiro ano eu não consegui passar pra faculdade, porque eu achava que sempre tava atrás em relação às escolas particulares, em relação a outros tipo de educação, então, eu tô falando muito da educação pública também, essa lógica que produz uma inferioridade nos estudantes e nos professores também de certa maneira, que ficam invisibilizados, né? Eu lembro que, no meu terceiro ano, eu peguei greve e fiquei quase o ano todo sem aula de português. E eu sempre entendi que aquilo não era culpa dos professores. Esses discursos que rodeiam a escola. Mas isso é uma lógica mesmo que é construída propositalmente pra, tem um propósito, que é justamente esse: manter um grupo social fora de um espaço , que é a universidade, porque, se você tem essa greve, você não tem essa preocupação com as disciplinas, ou com os conteúdos e você sai com um diploma. (...) E isso pro ensino público está bom, isso pra um colégio estadual já está de bom tamanho. Essa lógica que prega essa inferioridade eu acho que é o principal pra mim.

10. Enunciador mercado práticas em sala de aula

C: tipo de ensino que é paternalista, eu não posso fazer tudo por vocês. Né? No caso do pré-vestibular, eu não vou te dar um tema, eu não tô aqui pra isso. Eu acho que se colocar nesse movimento, nessa ação isso abre um abismo muito grande que precisa ser preenchido por coisas. E essas coisas que conseguem preencher um abismo entre você e o aluno, porque ele tá lá pra que você dê tudo de você, inclusive você, não é? Ele vai te esgotando. Então, você cria um abismo, quando você barra isso; (...)**Então, você tem que me dar tudo, é isso que espero de você, e se você falhar comigo, na projeção que eu tenho de você , você é um mau professor ou você é aquilo, não é?** (...)? Eu não vou te dar até aqui, eu não vou te dar isso o que você quer, mas eu vou te dar alguma coisa que você vai construir algum tipo de autonomia. (...)**Meu chefe fala: você tem que tomar cuidado;** (...)E essa resposta carrega uma ideia de que necessariamente você precisa fazer isso, pra que a gente tenha algum tipo de relação. Mas eu repito a todo momento: eu não sou amiga de vocês. Colocar o professor no campo da amizade, do amigo, retira, eu acredito, essa questão profissional. (...); é essa ideia paternalista, então o teu horário de aula não termina quando você diz “gente, é isso aí, acabou, até semana que vem ”, porque fora de sala alguém vai te pedir pra tirar alguma dúvida, só que você tinha aquele momento e aí você não vai tirar? Ou vai tirar? Isso também é um dilema, porque

o professor que não tira é visto como um professor que não tem um bom contato com o aluno, mas ele deve tirar? E existe o professor que tira, então a gente precisa dizer com o professor que tira pra não tirar e o que a gente tem que fazer com isso.

T:

A: porque acho que não são do âmbito dessa prática, então, tem demandas que eu acho que “olha, isso não cabe mais”, mas ao mesmo tempo que eu acho que não cabe, eu olho pra todos os relacionamentos que eu tive em relação à prática de professores e de professores que vão lidar com essas demandas, não sei se acham que têm que lidar, mas vão lidar muito bem, isso me faz contestar. (...)Demandas e demandas, prioridades, tem coisa que acho que não são necessárias, mas eu acho que é isso, construção em conjunto.

B: Sempre tem uma coisa de professor ou professora que mobiliza determinadas técnicas e possibilidades, e que tem uma prática inovadora e que possibilita diálogos e projetos , músicas, atividades extraclases...

N:

11. Experiências na graduação/ pesquisa

C:

T: Da minha graduação? Eu ingressei na graduação tardiamente; tardiamente porque hoje quem sai com 18 anos do ensino médio, se quiser, faz o seu ENEM, né? Enfim, já sai praticamente na universidade. Eu entrei com 23 anos já pra minha graduação. A experiência inicialmente foi meio estranha porque eu me inscrevi pra português e inglês, e na verdade eu tinha que ter fluência do inglês, porque você vê literatura inglesa e tal, e aí no primeiro período eu fiz a mudança do curso de português para literaturas, e foi a melhor escolha. Não só pela questão da língua, mas porque eu amo muito a literatura também, eu também me realizo trabalhando com a literatura porque aí é outro código de linguagem, a gente vê outras questões. E a experiência foi inicialmente traumática por essa questão, mas foi uma experiência de muito sacrifício, porque é uma faculdade...eu tinha que pagar, e muitas vezes eu saía do banco da mesma maneira como eu entrava no dia do pagamento: sem dinheiro.

(...)Mas a experiência, com o tempo, eu fui amadurecendo também e aí eu fui ficando mais madura mesmo em relação ao curso, em relação ao que eu queria, em relação a mim, em relação à visão daquelas dificuldades porque eu comecei a ter consciência de que aquilo ia passar, uma hora ia ter que acabar , ia terminar mesmo, ia passar, e os professores que eu tive, eu ouvia muita gente dizer: ihh essa faculdade privada; a gente ouve uma série de questões, né?E era lá que eu podia estudar, né?

Eu vi muita coisa na UNISUAM, eu não podia pagar nem a Estácio, porque a Estácio na época era por disciplina, não sei se ainda é assim. E eu não podia pagar, o que eu podia pagar era a UNISUAM. E quando você aguça a sua sensibilidade, a sua maturidade pra ver as pessoas e as coisas, a gente vê que tem muita construção, assim como tem muitas construções em cima das universidades públicas, e aí foi uma experiência mesmo de amadurecimento, não só em relação ao curso, técnica mesmo, teórica, mas foi uma experiência de amadurecimento pessoal mesmo, posso falar dessa forma.

(...)Eu me via, estando como operadora de telemarketing, num ambiente competitivo, e ao mesmo tempo eu me moldando pra outras coisas, eu caminhando pra outros lugares, tanto que assim que eu me formei, eu conversei com a empresa e pedi pra ser demitida, pra eu receber os meus direitos, mas a empresa já estava passando por uma reformulação. Mas eu entendi que, se eu continuasse, eu ia me formar e ia ficar, pela necessidade, pelo dinheiro, até aparecer outra coisa.

A:

B:

N:

12. Experiências no trabalho respondidas entre as três perguntas-chave (porque eu ampliei as perguntas conforme as respostas)

C:

T: (aqui ela estava narrando o início da sua vida em sala de aula, dando aula em um pré-vestibular social, fiquei pensando na dificuldade de arrumar vaga em escola particular. A minha experiência no mercado privado só me mostra o quanto ele é racista sobretudo, fico pensando nisso) .Não, era na catedral , na praça Tiradentes, a sede era ali, mas fiquei desempregada, não consegui dar aula em nenhuma escola, nem na área privada mesmo, aí fiquei três anos desempregada, até que apareceu uma escola privada na Ilha, que não era bem o que eu queria, mas falei “vou ter que ir pela experiência e pela grana”, mas não foi uma boa experiência, porque a empresa, empresa não, escola (risos). Eles não pagavam direito, mas em seis meses que eu estava nessa empresa, o estado me chamou. Eu já tinha feito a prova. Eu tomei posse da minha primeira matrícula, três meses depois eu tomei posse da minha segunda matrícula, era no mesmo ano.

A: pensei mais quando entrei na rede privada (...) o estágio no CIEP era uma realidade muito próxima, eu estudei no Ciep perto desse do maestro.

(...) na rede privada foi um abismo, é difícil pra algumas realidades as pessoas transpassarem algumas coisas. Acho que foi a primeira vez em que pensei nisso, não só em relação aos alunos ou em relação a esse meu lugar de professor, mas eu também enquanto aluno, de perceber que tem algumas realidades que são muito difíceis de a gente construir alguma coisa, mas isso só aconteceu quando eu entrei na rede privada. Eu consegui ver o abismo entre a rede pública e a rede privada. Óbvio que eu entrei numa escola específica que me fez ter esse outro olhar. (...) Isso inclusive eu conto em sala, eu lembro como fiquei assustado quando entrei a primeira vez, porque eu não reconhecia aquilo como escola, não só como professor, mas como aluno, eu não entendia, quando eu entrei na primeira unidade, eu não entendia o que era. Aí eu fui materializando isso que pra algumas pessoas vai ser impossível alcançar algumas coisas, você trabalhar e você conseguir concretizar alguma coisa com o acesso à educação que você tem.

(Ele é professor de redação do Apis e nesta parte que segue vejo mais forte sua experiência de vida, então seria esse enunciador experiência de vida/étnica) Aí o Apis hoje é o lugar que eu tenho a possibilidade de ter contato com a realidade que eu tive e de conseguir enxergar de novo essa realidade existente. Hoje, eu me questiono “onde é que eu tô, assim? O que eu tô fazendo?” Eu tô super me empenhando nas aulas pra colocar as pessoas que sempre estiveram lá, sabe? E eu fui essa pessoa que não tinha essa estrutura, tinha pouquíssima estrutura, e eu sou esse professor que tá jogando a galera lá que tem várias possibilidades.

(...)Isso eu tenho questionado, eu tenho questionado muitas coisas, como vocês percebem. Então, o Apis é esse pequeno lugar que eu consigo dizer que eles têm possibilidades. Isso de dizer “olha é possível”, foi bem recente, inclusive. (...) Eu tenho chegado ao AZ de Botafogo muito cedo e aí fico conversando na monitoria com monitores que eu conheço. E aí chegou um aluno do APIS, o Gabriel e aí Gabriel chegou pra tirar dúvida de matemática, e era com o professor que eu estava conversando. (...) A primeira fala dele foi : professor, eu não consegui fazer nenhuma. E aí (...) “sou eu”, eu era aquele aluno no pré-vestibular que conseguia fazer nada, porque eu não aprendi nada daquilo na escola. E aí eu olhando fiquei super reconhecido naquilo e aí chegaram outras pessoas, alunos que não eram do APIS, e aí o monitor falou “vai fazendo isso aqui que eu vou tirar dúvida dos outros alunos e depois eu volto”. E aí ele olhando pra apostila sem conseguir, sem ter caminho, sem saber o que fazer com aquilo, que era grego, aí ele foi desistindo. Ele tava do meu lado e falou assim “vou fazer redação”.

(...)Eu me lembro que, quando eu fiz o pré-vestibular do cederj, eu não sabia nada. E eu lembro que depois do primeiro exame de qualificação eu fui pedir desculpas ao professor de química, eu falei “olha eu tentei, mas não foi possível, não deu pra mim, não consegui”, não consegui fazer nada, eu

fui no chute. Aí eu falei “gente, é difícil, em alguns momentos vai parecer quase impossível, mas dá, dá pra ir, e a gente vai ter que insistir, não vai dar pra ser fácil, na realidade de vocês isso já é bastante evidente, não tá sendo fácil, mas a gente consegue”. Então, o Apis hoje é pra mim o lugar que eu consigo ver a minha realidade hoje que acontece pra milhões de pessoas, mas é onde eu consigo dizer “vamos, a gente consegue, trabalhando a gente vai conseguir”.

B: (perguntei pelo APIS, que é pré-vestibular social do AZ coordenado hoje por esta professora. O projeto foi iniciado por mim lá, fiquei um ano e meio como coordenadora e ela assumiu) tá o Apis, não sei o que falar sobre o Apis, porque não quero romantizar o precário, nem achar que tem alguma coisa de muito excepcional acontecendo ali, acho que é dentro do que eu posso fazer agora com as possibilidades que me são ofertadas pelo sistema de dar um pouco de garantia pra que algumas pessoas, na verdade era uma coisa que eu não deveria estar fazendo porque educação é um direito, e se a lógica do sistema inverte e transforma educação básica em obrigatória, mas não a educação superior, isso é um problema do sistema, é isso que tá errado, não deveria ter vestibular, deveria medir a aptidão das pessoas e não criar uma peneira pra dizer quem vai entrar na faculdade, quem vai ter acesso a esse tipo de educação ou não.

Mas o que o Apis tem é que o APis é a materialização nesse lugar em que as possibilidades são menos dadas, na verdade o Apis é o que coloca a possibilidade em jogo daquilo que é a gente pensar no AZ, a educação formal não é a grande possibilidade daquela galera de classe média que está estudando ali, eles não vão deixar de trabalhar ou de ter bons salários porque não estudaram naquele colégio, estudaram em outro. Quando a gente fala das camadas mais pobres, isso é o que acontece. Acho que o Apis me faz reencontrar com a educação enquanto possibilidade e é na tentativa de explicar essas possibilidades que eu ainda estou no projeto, por causa disso, não por alguma síndrome de salvadora ou iluminismo reverso.

N: Eu quero muito trabalhar em escola pública. Eu tive uma experiência aqui na Maré mesmo com reforço, foi um projeto e eu fiquei lá um tempo, com reforço escolar na alfabetização, eu me apaixonei. Pra mim, foi muito bom (...)

(...)Do município, de alfabetização, por causa desse plano de alfabetização, da alfabetização em idade certa eles criaram um projeto.

E eu ficava na sala mesmo com a professora, mas, na verdade, a gente fazia um esquema de parceria, às vezes eu ficava numa sala com alguns alunos que tinham mais dificuldade de alfabetização. E foi muito interessante pra mim porque o curso de letras não proporciona essa parte da alfabetização. Então, eu aprendi muito, com elas e com os alunos, pesquisei muito sobre método de alfabetização,

comecei a ler Emília Ferreiro e o pessoal que fala de alfabetização contextualizada pra poder me inserir naquele contexto. Mas eu não fiz mais por questões financeiras mesmo, porque por mim.

(...) Eu não sei ainda , porque estou trabalhando com redação e gostando. Mas no Fundamental I, você vê as coisas muito mais latentes, você vê que aquele aluno que tá com algum problema de atraso na alfabetização tem muitos outros problemas que perpassam ali e isso é fundamental, tem que olhar esse lado pra você entender todo, todo o contexto pra entender educacional, o lado dos conteúdos propriamente ditos , se isso for distanciado, não tem como ser feito

Na escola (...) os professores tinham esse olhar, não sei por que, se era um concurso novo (...) então, é um pessoal que tem contato com as novas teorias, todos os professores com quem tive contato eram muito engajados nessa parte (...)

(...)Eu vi algumas questões, como, por exemplo, violência, crianças que vivem em contextos extremamente violentos , tanto na família como aqui mesmo, aqui é um ambiente violento , eu fui ver como isso se reflete no desenvolvimento da criança como um todo. Crianças com atraso na fala, crianças com atraso no processo de alfabetização, (...) eu vejo muito isso marcado.

Obs.: A última entrevista feita com a professora Teodora não se encontra nesse quadro, pois, por eu ter feito a entrevista com ela meses depois de iniciar a análise, a escolha das suas respostas foi mais fácil de ser feita, uma vez que eu já tinha conseguido estabelecer uma metodologia geral para a análise dos enunciados que compõem os quadros acima.