

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO E DISCURSO: INVESTIGANDO AS SUBJETIVIDADES DE PROFESSORES NEGROS
EM CURSOS PRE VESTIBULARES POPULARES**

Vidal Assis Ferreira Filho

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como requisito parcial à obtenção do
Título de Doutor em Educação.**

ORIENTADORA: PROF.^a DRA MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro

Novembro de 2021

CIP - Catalogação na Publicação

F383c Ferreira Filho, Vidal Assis
 Currículo e discurso: Investigando as
 subjetividades de professores negros em cursos pré
 vestibulares populares / Vidal Assis Ferreira
 Filho. -- Rio de Janeiro, 2021.
 160 f.

 Orientadora: Marcia Serra Ferreira.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2021.

 1. Pré-vestibular popular. 2. História do
 Currículo. 3. Raça. 4. Discurso. I. Ferreira, Marcia
 Serra, orient. II. Título.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do(a) doutorando(a) Vidal Assis Ferreira Filho, realizada em 23 de novembro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)

Prof(a). Dr(a). Douglas Verrangia Correa da Silva (UFSCAR)

Vidal Assis Ferreira Filho – candidato(a)



Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

Presidente da Banca

“A água sempre descobre um meio.”

Provérbio africano

AGRADECIMENTOS

O percurso deste doutorado foi atravessado por muitos desafios e alegrias. Ao longo deste trajeto, algumas pessoas foram muito importantes para que eu prosseguisse e chegasse até este momento de concretude da tese. Por isso, agradeço imensamente:

À Prof^a Dr^a Marcia Serra Ferreira, minha queridíssima orientadora, que primeiramente me acolheu em seu grupo de pesquisa e me estimulou a cursar o mestrado e o doutorado, o que foi fundamental para que eu chegasse à conclusão desta tese mais amadurecido intelectualmente e, mais do que isso, para que eu alcançasse maior dignidade material, já que, através do título de mestre, consegui ser aprovado como professor efetivo da autarquia federal Colégio Pedro II, o que muito me orgulha.

À minha mãe, Nerli, que sempre me estimulou a ter uma vida baseada no trabalho, no amor e na honestidade, sendo responsável pelos traços essenciais de minha personalidade. Por não estar mais conosco, meu agradecimento a ela é coberto de saudades.

À minha filha, Luiza, que, mesmo sem saber, a cada sorriso me enche de esperança em um mundo melhor e me impulsiona a buscar ser um homem merecedor de ser seu pai. Nesse sentido, é minha de intenção que esta tese se configure como um elemento a mais para que ela se inspire a ser uma menina cada vez mais independente e feliz. E sei que estamos apenas começando.

Aos membros do exame de qualificação: a Prof^a Dr^a Maria Margarida Gomes e o Prof^o Dr André Vitor Fernandes dos Santos, pelas importantes contribuições à etapa final de construção desta tese.

Aos membros da banca de defesa, que aceitaram contribuir para a reflexão acerca desse tema de pesquisa.

Aos professores entrevistados, que, com carinho e gentileza, cederam seus depoimentos para esta pesquisa.

Aos componentes do Grupo de Estudos em História do Currículo (NEC/UFRJ), que me proporcionaram tantas reflexões e aprendizados, a partir das discussões semanais, colaborando em muito para que eu me tornasse um pesquisador. Em especial, agradeço à Cecília, Juliana – pelos textos e pelas ricas conversas – Aline e Iza, pelo auxílio inestimável durante esse processo de construção da tese.

À Solange, da secretaria do PPGE, que me socorreu com total gentileza em todos os momentos em que precisei.

Aos amigos, parceiros profissionais e familiares que compreenderam minha ausência por conta do mergulho necessário para a produção deste trabalho.

Aos professores que marcaram positivamente minha trajetória escolar e acadêmica, e, desse modo se tornaram referências em minha atividade docente.

Às forças superiores, que, de modo surpreendente, me fizeram passar pelo turbilhão do destino e chegar até aqui com dignidade.

À Deusa Música, que dá sentido à minha vida.

RESUMO

Este trabalho investiga a construção das subjetividades de certo grupo de professores que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibular populares. O perfil deste grupo de professores se caracteriza pelo recorte de raça, pois seleciono professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços. Investigo, especificamente, os mecanismos de agência destes professores em meio a discursos que estruturam os cursos pré-vestibulares populares, em especial os discursos racializados, os quais, no âmbito desta tese, compreendo que estruturam discursivamente a sociedade, produzindo regras e regularidades que produzem e regulam os modos de se pensar o curso pré-vestibular popular, seus sujeitos, conhecimentos e currículos. Assumo uma *abordagem discursiva* para realizar uma História do Currículo no Tempo Presente, principalmente em diálogo com Michel Foucault, Thomas Popkewitz e Grada Kilomba. Ao articular os estudos sociais acerca do discurso e a contribuição de autores antirracistas, busquei significar as noções de *estrutura* e *agência*, de modo a tentar compreender como o racismo se estrutura discursivamente na sociedade, e, por ser dinâmico, quais mecanismos de agência ocorrem em meio a esses discursos. Para tanto, analisei os seguintes materiais pertinentes aos cursos pré-vestibulares populares: (i) produções acadêmicas sobre os cursos pré-vestibulares populares – artigos produzidos no âmbito do Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências (ENPEC) e artigos presentes em periódicos da área de educação classificados na categoria A –; (ii) documentos oficiais acerca de cursos pré-vestibulares populares – textos informativos e de apresentação do curso, editais para alunos e cartas de princípio –; (iii) depoimentos de professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços. A partir da análise desses documentos, concluí que o sistema de pensamento que produz discursivamente os cursos pré-vestibulares populares, seus sujeitos, currículos e conhecimentos é atravessado principalmente pelas noções de categorização do estudante como socialmente excluído, redenção do estudante através da ação salvadora do professor, projeto de futuro que visa a formação cidadã e a emancipação do estudante, formação permanente do professor e produção de professores e estudantes de cursos pré-vestibulares como *outros* na relação com a situação escolar do ensino regular, seus sujeitos, currículos e conhecimentos. O principal mecanismo de agência dos professores entrevistados é o acesso às suas memórias escolares e acadêmicas permeadas pela *identificação* racial com docentes negros e colegas negros que os marcaram positivamente. A mobilização de memórias escolares e acadêmicas positivas parece ser o elemento central para a construção da subjetividade docente dos professores negros dos cursos pré-vestibulares populares.

Palavras-chave: Discurso; Raça; História do Currículo; História do Presente; Pré-vestibular Popular.

ABSTRACT

This work investigates the construction of the subjectivities of a certain group of teachers who work or have worked in popular pre-university entrance courses. The profile of this group of teachers is characterized by the race profile, as I select black teachers who work or have worked in these spaces. I specifically investigate the agency mechanisms of these teachers amid speeches that structure popular pre-university entrance courses, especially racialized speeches, which, within the scope of this thesis, I understand that discursively structure society, producing rules and regularities that produce and regulate the ways of thinking about the popular pre-university entrance course, its subjects, knowledge and curricula. I take a discursive approach to realize a History of the Curriculum in the Present Time, mainly in dialogue with Michel Foucault, Thomas Popkewitz and Grada Kilomba. When articulating social studies about discourse and the contribution of anti-racist authors, I sought to mean the notions of structure and agency, in order to try to understand how racism is structured discursively in society, and, because it is dynamic, which agency mechanisms occur in through these speeches. To this end, I analyzed the following materials relevant to popular pre-university entrance courses: (i) academic productions about popular pre-university entrance courses - articles produced within the scope of the National Research Meeting in Science Teaching (ENPEC) and articles present in journals of the education area classified in category A -; (ii) official documents about popular entrance exam courses - informative texts and presentation of the course, notices for students and letters of principle -; (iii) testimonies from black teachers who work or have worked in these spaces. From the analysis of these documents, I concluded that the reasoning system that discursively produces the popular pre-university entrance courses, their subjects, curricula and knowledge is crossed mainly by the notions of categorizing the student as socially excluded, the student's redemption through the saving action of the student. teacher, a project for the future that aims at citizen education and student emancipation, permanent teacher education and production of teachers and students of pre-university entrance exams like others in relation to the school situation of regular education, its subjects, curricula and knowledge. The main agency mechanism of the interviewed teachers is access to their school and academic memories permeated by racial identification with black teachers and black colleagues who marked them positively. The mobilization of positive school and academic memories seems to be the central element for the construction of the teaching subjectivity of black teachers in popular pre-university entrance courses.

Keywords: Discourse; Breed; Curriculum History; History of the Present; Popular pre-university entrance exam.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.

CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LGBTTQIA+ – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, intersexuais e assexuais.

MEC – Ministério da Educação.

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

PVS – Pré-vestibular social.

PVNC – Pré-vestibular para negros e carentes.

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SISU – Sistema de Seleção Unificada.

ÍNDICE

UMA BREVE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA	1
INTRODUÇÃO	
Raízes da minha inquietude.....	7
Os objetivos deste trabalho.....	9
Justificando esta pesquisa.....	13
Apresentando a estruturação desta pesquisa.....	15
CAPÍTULO I	
Construindo uma História do currículo.....	21
I.1-A construção de um arcabouço teórico-metodológico em um esforço coletivo.....	21
I.2-Como esta pesquisa se insere nas produções do grupo de estudos em história do currículo.....	23
I.3-A concepção de Presente com que opera essa tese.....	28
I.4-A construção dos arquivos desta investigação.....	45
CAPÍTULO II	
A construção dos cursos pré-vestibulares populares a partir dos discursos acadêmicos...49	
II.1-Buscando compreender quais enunciados atravessam os discursos acadêmicos acerca dos cursos pré-vestibulares populares.....	49
II.2-Sobre a investigação dos discursos que atravessam a produção acadêmica acerca dos cursos pré-vestibulares populares.....	50
II.2.1-Levantamento e análise de trabalhos produzidos no âmbito do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências (ENPEC).....	51
II.2.2-Levantamento de trabalhos produzidos no âmbito das revistas de Educação.....	68
CAPÍTULO III	
A construção dos cursos pré-vestibulares populares a partir dos textos produzidos no âmbito de sua organização.....	73

III.1. Construindo experiências a partir da elaboração de acontecimentos.....	73
III.2. A fabricação do estudante e do professor de cursos pré-vestibulares populares.....	75
III.3. O cursos pré-vestibulares populares no âmbito dos movimentos sociais.....	80
III.4. O olhar redentor do professor e o projeto de futuro.....	85
III.5. As intersecções entre diferentes atravessamentos identitários.....	88
CAPÍTULO IV	
A alquimia que gera o professor: A construção dos currículos e das subjetividades de professores negros que atuam em cursos pré-vestibulares populares.....	98
IV.1. A construção do professor que atua nos cursos pré-vestibulares populares.....	98
IV.2. As entrevistas com professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares.....	101
IV.2.1. Memórias escolares do ensino básico.....	101
IV.2.2. Memórias sobre o vestibular e a universidade.....	107
IV.2.3. Memórias de (e sobre a) docência.....	117
IV.2.4. Memórias sobre o currículo.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXO.....	152

UMA BREVE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA

Defino a tese aqui apresentada como a produção de *uma* História do Currículo, na qual me proponho a investigar a constituição das subjetividades de um grupo específico de professores que leciona em um tipo de espaço também específico: professores negros que atuavam ou atuam lecionando em cursos pré-vestibulares populares¹. De modo mais específico, interessa-me investigar quais regras regem os discursos da (e sobre a) docência, os quais produzem os currículos e os professores desses espaços, compreendendo os *processos alquímicos*, no sentido proposto por Thomas Popkewitz, que resultam na construção desses currículos e sujeitos. Mesmo compreendendo que a pesquisa atravessada pela denúncia seja um modo importante de evidenciarmos as relações permeadas pelas desigualdades sócio-históricas, neste trabalho, direciono-me a destacar, no âmbito do discurso, os possíveis pontos de subversão frente a um sistema de organização socialmente desigual. Para tanto, ao longo da pesquisa, analiso documentos considerados importantes no percurso investigativo: produções acadêmicas sobre os cursos pré-vestibulares populares, documentos legais acerca de cursos pré-vestibulares populares e depoimentos de professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços.

Optei pela construção deste objeto de pesquisa por duas razões principais. A primeira delas é o fato de que, em 2006, durante o 4º período da graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pude ingressar, como professor-bolsista de Biologia, em um curso pré-vestibular popular denominado Curso Pré Universitário de Nova Iguaçu. Em tal curso, que pertencia à Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ e era financiado pela Prefeitura do Município de Nova Iguaçu, pude atuar entre os anos de 2006 e 2011. Além do Curso Pré Universitário de Nova Iguaçu, lecionei em outros cursos pré-vestibulares de caráter social durante este mesmo período, dentre os quais destaco o Pré-vestibular Social do Cederj, pertencente à Fundação CECIERJ, no qual atuei como tutor de Biologia entre os anos de 2007 e 2013.

Em ambos os cursos pré-vestibulares populares mencionados, os alunos eram selecionados a partir dos critérios de comprovação de baixa renda e de redação sobre o

¹ Cursos Pré-vestibulares Populares possuem caráter social, podendo também apresentar atravessamentos de raça e gênero. Costumam ser denominados como Cursos Pré-vestibulares Sociais, Cursos Pré-vestibulares Alternativos, Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Cursos Pré-vestibulares para Negros e Carentes. Opto por utilizar a designação Cursos pré-vestibulares Populares por compreendê-la como a mais abrangente em relação aos diversos atravessamentos identitários que caracterizam os estudantes aos quais esses cursos são destinados.

seu interesse e propósito de estudar nesses espaços. Além disso, é importante mencionar que, na maioria dos polos de atuação do PVS/CEDERJ, espalhados por todo o Estado do RJ, as aulas ocorrem aos sábados, das 8h às 17h, enquanto no Curso Pré-Universitário de Nova Iguaçu as aulas ocorriam de segunda à sexta-feira, de 18:30h às 22:30h, e aos sábados de 8h às 13h. Os horários de funcionamento das aulas dos dois cursos permitiam a conciliação entre a frequência dos estudantes às aulas e a rotina comum de trabalho diário, possibilitando a estudantes de condições socioeconômicas desfavorecidas a chance de trabalhar e se preparar para as provas de acesso ao ensino superior.²

Esse conjunto de características concernentes aos horários de funcionamento e à forma de seleção de alunos fez com que, ao lecionar nesses espaços, eu entrasse em contato com muitos estudantes que não tiveram a trajetória escolar *regular* ou *normal*: alguns com o que se convencionou nomear de *desvio idade-série*; outros que conciliavam o trabalho formal diurno com o estudo à noite e/ou aos sábados; outros ainda sem nenhuma referência de familiar que já tivesse cursado o ensino superior – condições essas, que, muitas das vezes, se sobrepunham em um só estudante. Esse convívio fez com que eu me identificasse com suas trajetórias; afinal, assim como eles, ainda que tenha feito uma trajetória escolar sem esse *desvio idade-série*, vim de uma família com poucos recursos e que não cursou o ensino superior. Tal identificação fomentou o meu interesse em refletir sobre como esses elementos vieram produzindo as *nossas* trajetórias.

O fato de eu ser negro também me aproximou dos históricos de vida desses estudantes. Afinal, o raciocínio racializado que atravessa e produz o Brasil faz com que, apesar de constituírem 55,48% da população brasileira³, os negros, historicamente submetidos a um processo escravizatório longo e de abolição tardia – considerando que o Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravatura e que tal abolicionismo não foi acompanhado por políticas de estado de cunho reparador das desigualdades raciais –, sejam os que recebem menores salários, ocupam menos cargos de poder, possuem as piores condições de habitação e trabalho, estejam (ainda) em menor número no ensino

² Informações pertinentes à seleção de alunos, polos de atuação e dias e horários de funcionamento das aulas do Pré-Vestibular Social do CEDERJ podem ser encontradas da homepage oficial da instituição: www.cederj.edu.br/prevestibular. Já o Curso Pré Universitário de Nova Iguaçu teve início no ano de 2006 e encerrou suas atividades no ano de 2011.

³De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, que considera como negros o somatório de pretos e pardos, 42,7% dos brasileiros se declaram como brancos, 46,08% como pardos, 9,4% como pretos, 1,1% como amarelos e indígenas. Maiores informações em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> (acesso em 17 de julho de 2020).

superior. Tais condições certamente evidenciam a desigualdade racial – muitas vezes invisibilizada – em nosso país. Além disso, e também por isso, pontuo que, ao ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2005, momento em que a política de cotas raciais⁴ ainda não havia chegado a esta universidade, não havia, ao alcance de meus olhos, outros estudantes com perfil racial semelhante ao meu – negros e de origem periférica – em número significativo. No que diz respeito aos cursos pré-vestibulares populares, eu via (e identificava com meu próprio histórico de vida) diversos estudantes negros e pobres com bom desempenho nas minhas aulas, o que indicava, para mim, tanto um desequilíbrio em nossa representatividade na sociedade e, em particular, no ensino superior, quanto uma *necessidade* de ações subversivas frente a desigualdades sociais e raciais, com efeitos nos projetos de futuro *possíveis* desses jovens.

Especificamente sobre a questão racial, assumo que a minha posição metodológica inicial era a de dicotomizar estruturas e indivíduos como racistas e não racistas, tomando por base a análise histórica e os discursos mais diretos proferidos pelos mesmos. Entretanto, a partir do estudo da obra de Thomas Popkewitz, em diálogo com Michel Foucault, que tenho feito no *Grupo de Estudos em História do Currículo*⁵, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ), proponho-me a compreender o racismo não como uma característica – inata ou adquirida – que estaria presente ou ausente, mas como parte do *sistema de pensamento* (POPKEWITZ, 1997, 2001, 2014) que permeia a formação do Brasil e que, portanto, está presente em todos nós em graus de consciência e níveis de manifestação diferentes. Por entender que o racismo é parte do *sistema de pensamento* que nos constitui, considero fundamental a cautela e a atenção para lidar com o assunto; por isso, além de disciplinas explicitamente associadas ao campo do Currículo, cursei, no primeiro semestre de 2018, a disciplina eletiva *Antirracismo e Educação*⁶, na qual tive acesso a valiosas e profícuas leituras e discussões acerca do racismo e da luta antirracista no ocidente.⁷ Tais leituras e discussões certamente foram importantes na construção da *grade de inteligibilidade* a partir da qual construí

⁴ As cotas nas universidades federais foram definidas pela lei nº 12.711, em 2012, no governo de Dilma Rousseff, e encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm (acesso em 17 de julho de 2020).

⁵ Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2530746767504756>) e liderado pelas pesquisadoras Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira e Profa. Dra. Juliana Marsico.

⁶ Ministrada pelo Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira (PPGE/UFRJ) e pela Profa. Dra. Silvia Rodriguez Maeso (instituição?).

⁷ Como exemplo dessas leituras, cito *Os Condenados da Terra, Pele Negra, Máscaras Brancas* (ambos de Frantz Fanon) e *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945* (de Jerry Dávila), textos importantes da literatura sobre o referido tema.

esse objeto, que passou a ser atravessado por um viés racial que dele não se separa.

Entretanto, na medida em que lanço foco a pontos de subversão, busco desconstruir a ideia de racismo como uma estrutura rígida e alinhada ao poder soberano; ao invés disso, preconizo, a partir dos estudos foucaultianos, uma noção de poder disperso, capilarizado, multidirecional. Ao apostar nessa perspectiva teórica, minha intenção não é fragilizar as lutas que vêm sendo travadas historicamente, isto é, não intenciono advogar contra quem defende que há um racismo estrutural. Entretanto, meu empreendimento neste trabalho é visibilizar como esse racismo se estrutura – do ponto de vista discursivo – na nossa sociedade. Desse modo, minha proposta é, por meio dos referenciais teóricos de Michel Foucault, compreender como esse racismo estrutural se traduz em regras e regularidades que nos faz pensar a educação, o professor negro e o pré-vestibular popular, entre outras questões. Dessa maneira, minha ideia é combinar esses referenciais teóricos, no sentido de pensar como o que vem sendo chamado de racismo estrutural na perspectiva de autores antirracistas – em especial, Grada Kilomba (2019) – pode ser percebido como um elemento estruturador dos discursos que organizam os cursos pré-vestibulares populares.

Aqui, destaco mais um elemento da minha biografia que considero importante para o entendimento dessa trajetória de construção do objeto e escolha de alguns dos principais referenciais desta pesquisa: paralelamente às atividades de professor e estudante, trabalho com música popular, especificamente como cantor e compositor. Na história do meio artístico, em especial da música popular, como o samba e a chamada MPB, não é raro encontrarmos exemplos de artistas que, sendo negros e tendo origem social caracterizada por baixo poder aquisitivo, se legitimaram como grandes nomes. Exemplos notórios desta afirmação são os compositores negros nascidos na primeira metade do século XX e oriundos das periferias, os quais, até hoje, são legitimados como *pilares* de nossa música popular, como é o caso dos sambistas Cartola, Candeia, Clementina de Jesus, Silas de Oliveira e Dona Ivone Lara, para dar alguns exemplos.

Diante desta contida caracterização da minha biografia, destaco o quanto eu, homem negro com uma origem social de baixo poder aquisitivo, me reconheço e me identifico nesse ambiente da música popular. Nele, me considero como indivíduo *normal*, isto é, *encaixado* nas normas, uma vez que outros indivíduos com o meu perfil étnico-social têm sido historicamente legitimados no mesmo. Entretanto, a mesma identificação não ocorre no meio acadêmico, historicamente reservado aos estudantes cujo núcleo familiar lhes permitia ter dedicação integral à continuidade dos estudos formais,

estudantes estes que, em um país que ainda guarda marcas relevantes do regime escravocrata, são majoritariamente brancos. Neste contexto, eu – que experimentei, desde o início da graduação, dividir o tempo entre os estudos e o trabalho formal – não me reconheci como um indivíduo que estivesse em conformidade aos padrões socioeconômicos da maior parte da comunidade acadêmica. Ou seja, ao longo de minha trajetória acadêmica, reconheci em mim mesmo o perfil de *não normal* naquele meio. Penso que explicar este dado autobiográfico significa expor o meu envolvimento com a temática e o meu esforço na construção do objeto de pesquisa – o que demanda cautela na análise, no sentido de procurar não antever ou preconceber conclusões acerca da investigação. Significa, também, ressaltar a potência desse estudo no seu viés de luta em favor da apropriação democrática de todos os espaços, especialmente aqueles caracterizados por um histórico de acesso privilegiado, como o ensino superior.

Tal envolvimento e esforço se associa a uma segunda razão pela qual defini o objeto desta tese, que foi o conjunto de leituras e discussões às quais tive acesso desde o meu ingresso, em 2011, ainda como participante externo, no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marcia Serra Ferreira e compõe o *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). No âmbito deste grupo e orientado por essa pesquisadora, no ano de 2014 defendi minha dissertação de mestrado, na qual investiguei os processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos escolares em Biologia produzidos por professores que atuavam em um Curso Pré-vestibular Social específico no estado do Rio de Janeiro: o PVS/Cederj da Fundação Cecierj (ASSIS, 2014). A construção dessa dissertação e as leituras advindas do referido grupo de pesquisa – em especial, as leituras e discussões acerca da obra de Thomas Popkewitz –, me levaram a refletir que, no processo de transformação do conhecimento, os sujeitos também se transformam, o que me fez pensar na possibilidade de continuar a investigar os cursos pré-vestibulares populares, desta vez, porém, a partir da construção de uma nova lente de análise que vem incorporando as questões raciais no âmbito do discurso. Tal lente tem me permitido empreender uma investigação dos discursos de docência que regem os currículos e os sujeitos desses mesmos espaços – o que busco construir nesta tese.

Ao longo dos encontros do (e com o) grupo, pude me envolver com um arcabouço teórico no âmbito do qual se destacam as contribuições teóricas de Thomas Popkewitz. Ao dialogar com Michel Foucault, esse autor trabalha com a noção de poder microfísico e produtivo na constituição dos currículos. Com essa noção, pude refletir sobre os efeitos

das disputas por significar os currículos, o que implica em pensar sobre as relações de poder que produzem as *verdades* acerca dos conhecimentos presentes e legitimados no currículo, enquanto outros vieram perdendo espaço (FERREIRA, 2005). Levando em conta a modesta produção científica sobre cursos pré-vestibulares populares no campo do Currículo, o que pode ser evidenciado no Capítulo II, pude reiterar a importância de continuar aprofundando os meus estudos nessa direção. Nela, julguei ser importante analisar em quais contextos e condições se inserem certos sujeitos que, ao concluírem a educação básica, aspiram ingressar no ensino superior. Penso que as teorizações no referido campo, ao focalizarem as relações entre conhecimento e poder, me auxiliam a refletir acerca dos mecanismos que incluem e, simultaneamente, excluem os estudantes de origem popular das universidades públicas brasileiras. Todo este debate pôde produzir, em mim, reflexões sobre alternativas potentes e subversivas frente à tarefa de democratizar o acesso a um ensino superior de qualidade por estudantes dos diversos extratos socioeconômicos, étnicos, raciais e de gênero em um país como o Brasil.

Não parto da premissa de que a figura do professor é o canal para a ascensão escolar dos estudantes e, em particular, daqueles que frequentam o Curso Pré-vestibular Popular. Em tal movimento, procuro desconstruir tanto o consenso de uma relação de causa e efeito entre o sucesso (ou o fracasso) escolar desses estudantes e suas condições de existência, quanto o olhar *redentor* sobre eles, como se, nós, professores, detivéssemos as chaves da *salvação* escolar para os mesmos. Além de canalizar uma responsabilidade estrutural aos professores, o olhar *redentor* (POPKEWITZ, 2001) acaba por constituir os próprios sujeitos, em uma relação entre conhecimento e poder em meio a qual nada existe fora do poder. Neste momento, valho-me mais uma vez da noção foucaultiana de poder: microfísico, capilar, que está em todos os lugares e com efeitos em variadas dimensões. É com ela que *embarco* nessa tese como um passageiro que entra em um trem prestes a sair da estação inicial, cuja paisagem é constituída por retratos das histórias que comecei aqui a narrar. Ao passar pelas demais estações – as histórias dos professores, entremeadas pelas discussões e leituras do *Grupo de Estudos em História do Currículo* –, proponho-me, por fim, a construir outras *lentes* para a compreensão de minha própria trajetória em meio aos meus *iguais* no que diz respeito à raça e origem social. A intenção é que com essa tese eu possa contribuir, como pesquisador, professor e artista, para a reflexão intelectual e a efetiva construção de um país de oportunidades menos desiguais.

INTRODUÇÃO

Raízes de minha inquietude

As categorias são efeitos de poder.

Thomas Popkewitz⁸

A fim de iniciar a presente seção que compõe este trabalho, trago essa epígrafe de um livro que estudei junto ao *Grupo de Estudos em História do Currículo – Lutando em Defesa da Alma* (POPKEWITZ, 2001), com efeitos potentes da construção desse estudo. Nele, o autor propõe reflexões sobre os discursos que permeiam as ações acerca de um programa educacional não governamental denominado *Teach for America* (em português, Ensinar para a América). Este programa educacional – financiado através de parcerias entre empresas privadas e fundações – foi desenvolvido a partir de uma tese de doutorado e se propunha a levar ensino básico para crianças de áreas rurais e urbanas⁹, locais em que havia escassez de professores nas escolas que trabalhavam com este segmento de ensino. Para tanto, o projeto recrutou inicialmente 500 professores graduados em Ciências Humanas pelas melhores universidades públicas e privadas do país e, antes que tais professores entrassem em sala de aula, eles recebiam um treinamento de oito semanas para trabalharem com esse público específico.

Thomas Popkewitz (2001) deixa claro ao longo do livro que sua proposta não é a de refletir sobre o programa educacional *Teach for America* em si, mas de servir-se de seus dados etnográficos a fim de problematizar as categorias utilizadas por este programa para melhorar o ensino e a formação dos professores. O autor defende a ideia de que o uso de categorias e distinções que se dispõem a caracterizar os alunos constrói o que ele chama de *grade de inteligibilidade*; afinal, a partir de tais categorias e distinções, os estudantes – e suas capacidades – tendem a ser vistos, compreendidos e qualificados de modos que tendem a restringir as possibilidades de uso de métodos e ferramentas

⁸ POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001 (p. 19).

⁹ Entenda-se como áreas urbanas e rurais aquelas que, apresentam um distanciamento socioeconômico dos grandes centros norte-americanos: “É preciso estender a imaginação para comparar o urbano, digamos, com o “suburbano”.(...) O urbano, portanto, não significa um local geográfico, mas dá referência a algumas qualidades não-expressas da comunidade e da criança pertencente àquele espaço. O mesmo se aplica à expressão “rural” (POPKEWITZ, 2001, p. 19).

pedagógicas para este público discente. O conceito de *grade de inteligibilidade* poderia, então, neste caso, ser comparado a um conjunto de lentes a partir das quais produzimos discursos que alocam os alunos analisados em ‘caixas’ específicas, definindo-os, rotulando-os e, mais do que isso, constituindo suas subjetividades, já que estas também são construídas a partir dos discursos acerca das categorias nas quais os estudantes são alocados.

É por meio da *grade de inteligibilidade* que participamos da constituição dos *regimes de verdade* que ditam, mesmo que de modo indireto e/ou silencioso, o que é a *norma* e o que está fora dela. No caso da análise dos discursos acerca do programa *Teach for America*, o estudante ao qual o programa é dirigido tende a ser categorizado com menores possibilidades de acesso ao ensino básico, o que demanda práticas pedagógicas específicas às suas *necessidades*. Essa caracterização já traz a ideia de que este estudante está fora da norma e que, portanto, há um modelo de aluno a partir do qual a norma é produzida – aquele com pleno acesso a um ensino básico de qualidade. Afinal, como diz o autor, “o interessante das classificações é o fato de estarem inseridas em um discurso que funciona para normalizar as qualidades das pessoas percebidas como diferentes. (...) As categorias são efeitos de poder”. (POPKEWITZ, 2001, p. 19). De maneira mais ampla, podemos entender que a categorização também implicará na ideia do que é ser um bom (e mau) estudante, um bom (e mau) professor, e do que é um bom (e mau) ensino.

A partir das reflexões e questionamentos que o livro *Lutando em defesa da alma* (POPKEWITZ, 2001) suscitou em mim e em meus companheiros do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, volto-me ao objeto desta pesquisa, compreendendo que os estudantes dos cursos pré-vestibulares populares vêm sendo – ao longo de suas trajetórias familiares e escolares – alocados em categorias (discursivas) – por vezes silenciosas, porém geralmente inteligíveis – como, por exemplo: aqueles que frequentemente apresentam desvio idade-série; que estão impossibilitados de se dedicarem de maneira integral aos estudos pela divisão do tempo entre trabalho e estudo formal; que não possuem exemplos de universitários ou graduados na família; que apresentam baixo poder aquisitivo; em relação aos estudantes negros, que não *epidermizam* o modelo de aluno que majoritariamente frequenta a universidade. Tais categorias, que *confinam* os estudantes dos cursos pré-vestibulares populares em espaços a serem habitados, reafirmam as menores chances dos mesmos em outros espaços, como é o caso do ensino superior. Todas essas caracterizações também participam da produção das subjetividades desses próprios estudantes que, ao se perceberem como estudantes *fora da norma*, não se

vêm como capazes de ingressar no (e concluir o) ensino superior. É em meio a tais processos de subjetivação que os professores dos cursos pré-vestibulares populares atuam e se constituem profissionalmente.

Quando me proponho a analisar discursivamente os processos de significação que marcam as subjetividades de professores negros de cursos pré-vestibulares populares, interessa-me, nesta pesquisa, investigar como as suas trajetórias escolares, acadêmicas e de vida (fora dos espaços oficiais de ensino-aprendizado) vieram produzindo modos de pensar e de planejar os currículos e a pedagogia. Nesse sentido, busco visibilizar como os discursos que circulam nos espaços de cursos pré-vestibulares populares estruturam esses sujeitos e suas relações; desse modo, ao considerar tais mecanismos estruturantes, vislumbro lançar luz sobre pontos de subversão, fraturas, possibilidades de ação e mecanismos de agência relacionados à atividade docente desses professores.

Os objetivos deste trabalho

Entender como os saberes são produzidos por determinados discursos e como tais discursos se ligam ao poder, regulam condutas, formam ou constroem identidades e subjetividades.

Antônio Carlos Amorim¹⁰

O trabalho que aqui apresento tem como objetivo geral compreender os processos alquímicos que produzem os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nos cursos pré-vestibulares populares e, simultaneamente, os sujeitos capazes de ensiná-los. Interesse-me, especificamente, por perceber como se constituem a subjetividade de professores negros em meio a discursos da (e sobre a) docência nesses espaços.

Na construção desta tese, valho-me da noção de discurso proposta por Michel Foucault ao longo de diversas de suas obras, tais como *A arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2014a), *A Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 2014b) e os três volumes da *História da Sexualidade* (FOUCAULT, 2005). De acordo com essa noção, o discurso não é somente um conjunto de signos ou elementos que representa ou faz referência a alguma ideia ou conteúdo; diferentemente, o discurso apresenta relações sócio-históricas e regularidades que lhe são próprias, e, por isso, deve ser investigado em seu próprio escopo. Isso significa que, para Foucault, não há uma verdade intocada por trás dos

¹⁰ AMORIM, A. C. R. Nos limiaries de pensar o mundo como representação. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49) – jan./abr., p. 182, 2006.

discursos. Os *já ditos* revelam além das representações e é esse conjunto de sentidos ou existências, para além das representações, que me interessa nessa pesquisa.

(...) gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2014a, p. 56).

A fim de construir a lente por meio da qual analiso o objeto desta tese, dialogo também com interlocutores da obra de Michel Foucault, especialmente Rosa Fischer (2001, 2003) e Thomas Popkewitz (2001), além das produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, lideradas pela Prof^a Dr^a Marcia Serra Ferreira. Neste diálogo, trabalho com a ideia de uma certa autonomia do discurso, no sentido de evitar, desse modo, resvalar por generalizações ou conclusões totalizantes da realidade social. Afinal, como já explicitado, cada discurso, para além das relações e contextos nos quais pode estar enredado, traz questões intrínsecas a ele mesmo e que devem ser consideradas como tal. Além disso, a ideia de uma certa autonomia do discurso me permite evitar a adesão a uma visão sequencial da história, na qual se suporia o presente como consequência do passado, o que, por sua vez, constrói antecipadamente uma linha de raciocínio que tende a restringir a atividade do pesquisador, limitando-o a preencher as lacunas que a ideia sequencial permitiu à pesquisa.

Ainda sobre o conceito de discurso, Michel Foucault (1986, p. 135) o define como um “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. Considero oportuno, portanto, discorrer também sobre a noção de *enunciado* com que opero nesta tese. Ao trabalhar com a análise de discursos, trabalho com um conjunto de enunciados, em que cada enunciado, para além de um conjunto de signos, é definido como um acontecimento, uma função de existência. Neste momento, baseio-me em Rosa Fischer (2001) para caracterizar o enunciado por quatro elementos: um *referente* (ou seja, um princípio de diferenciação, a referência a algo que identificamos); um *sujeito* (no sentido de posição a ser ocupada); um *campo associado*

(isto é, coexistir com outros enunciados); uma *materialidade específica* (por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações populares).

Ao utilizar os conceitos já supracitados no parágrafo anterior, proponho-me a buscar compreender como os discursos concernentes ao meu objeto de pesquisa são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de *regimes de verdade*, de modo a elucidar como tais discursos estão relacionados a um *sistema de pensamento* que legitima certos comportamentos e valores em detrimento de outros. No diálogo com produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, entendo que esse sistema regula, assim, o que pode e o que não pode ser dito, o que é ser um *bom* (e um *mau*) aluno, o que é ser um *bom* (e um *mau*) professor e o que é um *bom* (e um *mau*) ensino. Analiso os discursos que, ao longo desta pesquisa, serão identificados e organizados de modo a ter como critério para tal organização o fato de serem permeados de modo comum por um conjunto de regras produzidas em determinado espaço geográfico, época e realidade socioeconômica. No diálogo com Michel Foucault, Fischer (2003) nos auxilia a entender este conjunto de regras como uma *prática discursiva*.

Além da análise discursiva dos objetos sobre os quais me debruço, interessa-me, também como objetivo geral desta tese, estudar os *processos alquímicos* que geram os currículos utilizados nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares analisados. Para tanto, fundamento-me na noção de *alquimia* proposta por Thomas Popkewitz (2001), que se refere inicialmente a um conjunto de transformações pedagógicas e dos conhecimentos disciplinares – originalmente produzidos no campos acadêmico-disciplinares – em matérias escolares. Neste processo, tanto os critérios de organização e seleção de conhecimentos quanto as adaptações dos conhecimentos disciplinares em si são pensados no sentido de tornar tais conteúdos inteligíveis para a situação escolar.

Refletindo ainda sobre esse conjunto de transformações que caracteriza a *alquimia*, na esfera acadêmica os conhecimentos disciplinares são construídos a partir de debates e lutas de grupos atuantes desses espaços, que disputam por reconhecimento, *status*, verdade e normas de participação; além disso, o conhecimento disciplinar construído pela ciência é normalmente testável e refutável a qualquer tempo. Já nas disciplinas escolares, o conjunto de disputas em torno da construção do conhecimento costuma ser silenciado e os conhecimentos são comumente tratados e apresentados aos estudantes com estáveis e categóricos. Este sistema de ideias estável que caracteriza as disciplinas escolares acaba por gerar um sistema de exclusão, pois os conhecimentos são

considerados inflexíveis e fixos, enquanto os estudantes e professores tendem a ser considerados como variáveis, sendo divididos em categorias relativas ao sucesso e ao fracasso no que diz respeito ao domínio dos currículos escolares:

A estabilidade arrolada no conhecimento das matérias escolares é, portanto, uma tecnologia que normaliza os sistemas que funcionam para incluir e excluir as crianças, mas não aparece como tal. Em vez disso, as inclusões e as exclusões parecem a lógica “natural” da aprendizagem ou da motivação individual. (...) Defendo que a pedagogia funciona para controlar a alma, com as tecnologias das práticas pedagógicas produzindo um meio para moldar a conduta dos indivíduos (POPKEWITZ, 2001, p. 36-37).

Desse modo, os *sistemas de pensamento* presentes tanto nas adaptações dos conhecimentos disciplinares quanto na organização e seleção de conhecimentos acabam por gerar, influenciada por variados fatores externos – como, por exemplo, os conteúdos programáticos presentes nos processos de seleção dos vestibulares para acesso ao nível superior –, *regimes de verdade*. Partindo desse entendimento, utilizo a noção cunhada por Popkewitz (2001) de que a análise dos *processos alquímicos* da pedagogia e dos conhecimentos disciplinares lança luz à *alquimia* do próprio estudante e do próprio professor, cuja ação docente é regulada por tais regimes.

Laço mão, também, da noção de *regulação* utilizada por Popkewitz (2001) a fim de compreender como os *processos alquímicos* de seleção e organização de conhecimentos – entendendo-os com parte das práticas discursivas relativas aos espaços educacionais – implicam na construção de regras e padrões que exercem poder sobre os sujeitos desses espaços de ensino-aprendizagem. Ao valer-me dos conceitos de *regulação* e de *poder produtivo*, compreendo que os discursos geram e são gerados por regras que exercem efeitos produtivos de poder sobre como os sujeitos do espaço de ensino-aprendizagem significam, pesquisam, questionam e compreendem o mundo e a si mesmos. Desta maneira, os padrões e as regras advindos do conhecimento produzem os próprios sujeitos. Isso permite dizer que as práticas discursivas em torno da produção de conhecimento regulam a ação docente e produzem o professor, o que é um dado teórico-metodológico fundamental para análise dos discursos dos professores que compõem o objeto desta tese. Neste sentido, para Thomas Popkewitz (2001, p. 27):

O estudo, então, reverte a noção tradicional do poder como repressão para pensar de que modo o poder opera como um emento produtivo na vida social – como o conhecimento da pedagogia “forma” o professor e a criança qualificada ou desqualificada para a participação.

A fim de exprimir de maneira mais organizada as inquietudes que me atravessam ao construir o objeto deste trabalho, pontuo, a seguir, as questões que guiam esta tese e que em meu entendimento demandam os pilares teóricos e metodológicos que utilizo ao longo da pesquisa: *Como o conhecimento tem sido significado nos currículos dos pré-vestibulares populares? Como tais currículos participam da produção dos sujeitos escolares? Que discursos da (e sobre a) docência produzem e constituem o que seria um bom professor desses cursos? Como as categorias raça e classe participam da alquimia que produz o bom professor dos cursos pré-vestibulares populares?*

Considerando essas questões, as quais atravessam o escopo da pesquisa, tais questionamentos têm por finalidade auxiliar-me na compreensão dos processos de *alquimia* dos currículos produzidos nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares e da construção das subjetividades de professores negros nesses mesmos espaços. Com elas, interessa-me investigar como os discursos que permeiam os espaços dos cursos pré-vestibulares populares produzem *efeitos de poder*, construindo *regimes de verdade*, regulando condutas, categorizando os sujeitos, normalizando diferenças, integrando *grades de inteligibilidade* e produzindo os professores que trabalham nesses espaços.

Dito isto, não é pretensão desta pesquisa propor práticas educativas ‘melhores’ ou mais ‘verdadeiras’, mas, ao tentar compreender a construção das subjetividades do grupo de professores circunscritos neste objeto e entender os *processos alquímicos* que desaguam na produção dos currículos que guiam e regulam ação docente, é minha intenção deste trabalho propor novas maneiras de se pensar os espaços dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, no âmbito das lutas por uma educação mais igualitária.

Justificando esta pesquisa

É preciso se distinguir dos para-marxistas como Marcuse, que dão à noção de repressão uma importância exagerada. Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil.

Michel Foucault¹¹

Conforme disse ao apresentar esta pesquisa, o que me possibilitou delimitar o

¹¹ FOUCAULT, Michel. “poder-corpo”. In: *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. 24ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Graal, p. 148, 1984.

objeto deste trabalho foi a minha vivência como professor da disciplina escolar Biologia em diversos cursos pré-vestibulares populares, especialmente dois deles: o Curso Pré-Universitário de Nova Iguaçu – onde atuei entre 2006 e 2011 – e o Curso Pré-Vestibular Social do Cederj, onde atuei entre 2007 e 2013. Ao participar (de 2011 até o presente momento) do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos do Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), as leituras e discussões que foram ali travadas fomentaram em mim diversas inquietudes sobre minhas próprias vivências como professor de Biologia dos espaços supracitados, a tal ponto que me proponho, neste trabalho, a investigar não só a produção de professores negros nesses espaços (os cursos pré-vestibulares populares), mas também inquirir sobre os *processos alquímicos* (POPKEWITZ, 2001 e 2013) pertinentes a produção dos currículos em que se baseia a ação docente de tais professores.

Ao experimentar essas duas vivências – a do *Grupo de Estudos em História do Currículo* e dos Pré-Vestibulares Populares –, saltaram aos meus olhos alguns questionamentos sobre o perfil escolar e as ideias difundidas e legitimadas nos espaços escolares e acadêmicos a respeito do público discente dos cursos pré-vestibulares populares. No caso do PVS do Cederj, eram alunos em uma ampla faixa de idade (aproximadamente de 17 a 60 anos), geralmente de baixa renda, distribuídos em turmas a partir do critério etário. Neste universo discente, os estudantes adultos geralmente trabalhavam durante a semana e viam no PVS do Cederj (que funcionava majoritariamente aos sábados) uma oportunidade de se preparar para os exames de vestibular de maneira gratuita e conciliar esses estudos com o trabalho formal. Já no Curso Pré-Universitário de Nova Iguaçu, o critério etário não era utilizado para a divisão das turmas; entretanto, os estudantes eram todos necessariamente moradores do município de Nova Iguaçu e de baixa renda. Conforme já mencionado neste texto, em ambos os cursos pré-vestibulares, a baixa renda familiar era um critério de seleção para que os alunos tivessem acesso a esses espaços.

Trabalhando com tais estudantes, e percebendo o quanto eram diversos em seu conjunto de características – como suas faixas etárias e suas disponibilidades de tempo para se dedicar aos estudos –, inquietava-me o fato de como os mesmos, ao serem vistos por diversos professores e coordenadores desses espaços, são produzidos por tais olhares. De certo modo, os próprios alunos também reproduziam essa visão deles mesmos, principalmente por meio de expectativas acadêmicas ‘embaçadas’ por aparentes demonstrações de baixa autoestima. A partir dessas vivências e percepções, associadas

às leituras e discussões do já mencionado grupo de pesquisa, comecei a perceber que há um *sistema de pensamento* que dá sentido a essas categorizações, e que os professores desses espaços também estão sujeitos a tais rótulos. Cabe-me, como pesquisador, indagar sobre a construção da subjetividade de alguns desses professores, no sentido de colaborar, no âmbito da pesquisa, para o desenvolvimento de reflexões em prol de lutas mais amplas por uma educação mais igualitária.

Partindo dessas considerações, algumas perguntas se tornaram patentes e combustíveis para esta pesquisa: Como os estudantes dos espaços dos cursos pré-vestibulares populares são vistos pelos professores e coordenadores? Existem diferenças nessas visões? Se há diferenças, em que se baseiam? Como adaptar estratégias pedagógicas para um público de alunos heterogêneo e com necessidades distintas? Como adaptar os conteúdos necessários para os exames vestibulares considerando o escasso tempo das aulas? Como a imagem que os professores e/ou coordenadores têm dos alunos influencia na seleção e organização de conteúdos no currículo a ser trabalhado? O acesso à educação básica e ao ensino superior de qualidade é visto pelos sujeitos desses espaços (estudantes e profissionais da educação) como privilégio ou direito?

Para além das categorizações que se balizam por normas hegemônicas e rotulam professores e estudantes, minhas experiências como professor de cursos pré-vestibulares populares, somadas às leituras e discussões no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, me provocaram a investigar como as adequações curriculares para o público discente dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e os discursos que permeiam esses espaços constroem as subjetividades de professores negros que atuam ou atuaram nesses mesmos espaços. Instiga-me, dessa maneira, perceber os movimentos que vieram produzindo os professores cujo perfil é delimitado pelo recorte desta pesquisa.

Apresentando a estruturação desta pesquisa

Esta postura metodológica não ignora nem a ação humana ou o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são significadas e constituídas por meio da linguagem, analisando como a formação do self, através do uso de tecnologias populares, produz a regulação social em um processo de autodisciplina e não mais a partir de um poder soberano.

Conforme foi explicitado, no âmbito da presente pesquisa, me preocupo em investigar os processos de significação e a construção das subjetividades de professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares. Interessa-me, também, compreender quais regras constituem os *sistemas de pensamento* em meio aos quais se constroem os *regimes de verdade* (FOUCAULT 2003a, 2014a, 2014a) que, por sua vez, legitimam certos discursos que circulam nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares. Além disso, busco elucidar como os diferentes discursos sobre os cursos pré-vestibulares populares contribuem para a constituição do currículo utilizado nesses espaços, de modo a compreender como os discursos que permeiam esses espaços sofrem *processos alquímicos* (POPKEWITZ, 2001 e 2013), influenciando a organização e a seleção dos conhecimentos presentes no currículo trabalhado em tais cursos e, simultaneamente, a própria subjetividade de tais professores.

Ao buscar compreender como são produzidos os sujeitos investigados nessa tese, proponho-me a investir no próprio movimento da pesquisa, que é ir construindo o caminho da pesquisa a cada passo dado, fugindo das verdades pré-concebidas ou de conclusões a partir de experiências anteriores. Além disso, reafirmo o uso da primeira pessoa do singular como símbolo da autoria deste percurso investigativo, ainda que reconhece a coletividade desse percurso, que se constrói e se fortalece em meio ao *Grupo de Estudos em História do Currículo*. Como já dito nesta introdução, além de eu ser negro, fui professor deste seguimento de ensino durante cerca de sete anos e, justamente por isso, mesmo entendendo que na produção de conhecimento sempre haverá parcialidade, meu cuidado em observar o objeto de modo a não me valer de lentes empíricas pré-construídas deve ser o maior possível. Dito isto, considero importante trabalhar com a ideia de que a subjetividade de tais professores pode e deve trazer surpresas, inclusive no sentido de contrastar com aspectos de minha própria trajetória. Decidi restringir a investigação a professores negros pois compreendo que, sendo o Brasil formado majoritariamente por pretos e pardos – proporção esta não refletida nas universidades e nos espaços de poder –, o recorte racial é muito importante para entendermos de modo mais amplo como as questões populares e raciais estão amalgamadas quando discutimos sobre a distribuição social do conhecimento.

¹² JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.3, p. 262, Set/Dez 2012.

Na construção desta pesquisa, me preocupo em tentar elucidar os discursos cujos enunciados fabricam *sistemas de pensamento* – assim como suas respectivas regras de funcionamento e seus *regimes de verdade* – acerca do contexto dos cursos pré-vestibulares populares, objeto desta pesquisa. Diante desta proposta, analiso discursos produzidos a) no meio acadêmico – teses, dissertações e artigos sobre os pré-vestibulares populares, trabalhos esses que criam regimes de verdade sobre esses cursos –; b) nos documentos institucionais – refiro-me às informações de cursos pré-vestibulares populares criados/fomentados pelo poder público ou por iniciativas da sociedade civil– ; c) por certos sujeitos envolvidos diretamente com esses cursos, mais especificamente professores ou ex-professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços.

Considero que, apesar de os discursos acerca dos cursos pré-vestibulares populares estarem sendo colocados aqui de maneira segmentada, tendo como critério de organização os espaços em que são produzidos, seus efeitos são simultâneos, de modo a trazerem a esta discussão “práticas discursivas que historicamente exibem sistemas de pensamento e regras de raciocínio particulares. Tais regras e sistemas produzem limites e fronteiras para o que é ou não possível” (POPKEWITZ, 2001, p. 26).

Mais do que a organização dos espaços produtores dos discursos que serão analisados ao longo deste trabalho, importam, portanto, as regras dos *sistemas de pensamento* presentes nesses espaços, assim como as regulares discursivas que serão aqui consideradas para estudarmos os processos de subjetivação dos sujeitos dessa pesquisa. Em tal movimento, analisamos tais discursos de maneira a considerar que:

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. (FISCHER, 2001, p. 198)

Diante desse contexto geral acerca da análise dos objetos que serão estudados ao longo desta pesquisa, organizo esta tese em quatro capítulos. No primeiro capítulo,

adensando o arcabouço teórico-metodológico a partir do qual constituí os prismas com que vejo o objeto delimitado por esta pesquisa. Para a construção desses prismas, dialogo especialmente com Michel Foucault e Tomas Popkewitz, em estreita interlocução com o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, acompanhando o movimento que tem sido feito pelo mesmo na produção de uma *abordagem discursiva* (ver, por exemplo, FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & MARSICO, 2020; FERREIRA & SANTOS, 2017) para a História do Currículo como História do Presente. Para realizar essa tarefa, valho-me de noções como a de *discurso, enunciado, poder, grade de inteligibilidade, regimes de verdade, subjetividade, alquimia, currículo, regulação e abjeção*.

Alicerçando-me nesses diálogos, interessa-me compreender, a partir da análise dos discursos que circulam sobre e nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares, sob que regras são construídos os *sistemas de pensamento* que produzem tais discursos, de modo a entender quais *regimes de verdades* permeiam esses espaços, e como tais *sistemas de pensamento e regimes de verdade* constroem as subjetividades do grupo específico de professores negros que leciona em cursos pré-vestibulares populares – grupo este já definido na apresentação desta tese. Além disso, interessa-me compreender como tais subjetividades são processadas *alquimicamente* (POPKEWITZ, 2001 e 2013) no sentido da produção dos currículos utilizados nesses espaços. Para lançarmos luz aos processos de subjetivação dos sujeitos do objeto desta tese, compreendo a importância da tarefa de buscar as regularidades discursivas presentes nos enunciados aqui analisados.

Nos demais capítulos, proponho-me a examinar os enunciados que constituem os arquivos desta pesquisa – os quais, conforme já explicitado, se referem aos espaços discursivos e curriculares dos cursos pré-vestibulares populares –, de maneira a compreendê-los como produtores de discurso e localizá-los nos três contextos aqui já delimitados (o meio acadêmico, o meio institucional e o grupo específico de professores negros que atuaram ou atuam em cursos pré-vestibulares populares). Vale ressaltar, que, baseado em Foucault (2014a), os capítulos que constituem esta tese não apresentam caráter sequencial ou hierárquico, o que nos permite *uma* leitura entre as tantas possíveis desse relatório de pesquisa, além de me auxiliar na construção de uma análise que busca escapar das explicações óbvias e somente pautadas em minhas experiências prévias.

No segundo capítulo do presente trabalho, investigo as produções acadêmicas acerca dos cursos pré-vestibulares populares e dos atravessamentos relativos às questões de raça que alguns deles passaram a apresentar, de modo a analisar os discursos acadêmicos que produzem os currículos e a docência dos cursos pré-vestibulares

populares. Para tanto, examino artigos produzidos no campo da Educação que abordam a temática. Realizo os levantamentos dessas produções acadêmicas nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências (ENPEC) e nas bases Scielo e Capes, além de periódicos da área, utilizando como critérios de busca os seguintes termos: *pré-vestibular social*, *pré-vestibular comunitário*, *pré-vestibular popular*, *preparatório*, *preparatório social*, *PVS*, *PVC* e *PVP*. Analisando quais enunciados compõem essas produções acadêmicas, meu esforço se concentra em compreender quais regras regem os *sistemas de pensamento* que produzem os discursos presentes nestas produções, o que nos permite tentar entender os *regimes de verdade* que atravessam tais discursos.

No terceiro capítulo desta tese, focalizo os textos oficiais sobre os cursos pré-vestibulares populares. Considerando que tais cursos majoritariamente são criados a partir de ações não governamentais da sociedade civil, abordo os textos presentes no âmbito dos cursos pré-vestibulares engendrados pela sociedade civil e pelo próprio Estado, neste último caso, o curso Pré-Vestibular Social do CEDERJ, criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e vinculado à Secretaria de Ciência e tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. Tendo em vista que esta tese também se propõe a compreender a construção das subjetividades de certo grupo de professores negros que atuaram ou atuam nos cursos pré-vestibulares populares, busco analisar textos oficiais que permitam compreender a abordagem racial no âmbito da educação brasileira. A partir desta análise, meu empenho se direciona a delinear as regularidades discursivas destes arquivos, compreendendo os *sistemas de pensamento* e os *regimes de verdade* presentes nos mesmos.

No quarto capítulo, investigo os documentos gerados a partir de entrevistas com alguns professores negros cujo perfil já foi nesta introdução delimitado. Interessa-me, a partir dos discursos presentes nestas narrativas, compreender as regularidades discursivas neles presentes, buscando distinguir os *sistemas de pensamento* e os *regimes de verdade* que as constroem, de modo a evidenciar pontos de subversão frente a uma organização social historicamente excludente. Ainda neste quarto capítulo, mobilizo de modo mais minucioso as contribuições teórico-metodológicas de autores antirracistas, em especial de Grada Kilomba (2019), a qual traz em seus escritos propostas analíticas acerca de depoimentos de sujeitos atravessados por discursos racializados. Ademais, é neste capítulo que procuro entender como tais *sistemas de pensamento* e *regimes de verdade* contribuem para os processos alquímicos (POPKEWITZ, 2001 e 2013) que desaguam na constituição curricular e nos processos de significação que caracterizam as subjetividades

desses professores, lançando luz aos mecanismos de agência a partir da ação docente desses professores.

Nas considerações finais desta tese, revisito os capítulos anteriores de modo a evidenciar as relações entre as análises discursivas que os atravessam, o que me permite unir feixes discursivos de campos distintos acerca dos cursos pré-vestibulares populares. A partir disso, direciono-me a organizar de modo sistemático os resultados de tais análises, buscando correlacioná-las à construção alquímica dos currículos presentes nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares e à construção das subjetividades docentes dos professores que compõem o objeto desta pesquisa. Além disso, serão apresentados também os questionamentos surgidos ao longo da pesquisa, os quais colaborarão, por sua vez, para a futuras análises correlatas.

CAPÍTULO I

Construindo uma História do Currículo

I.1-A construção de um arcabouço teórico-metodológico em um esforço coletivo

A teoria, no sentido em que a utilizo, “conta-nos” que “coisas” deverão ser vistas e interpretadas a partir do número infinito de eventos e ações do ensino. É, portanto, um processo através do qual as coisas são selecionadas, relacionadas e omitidas do pensamento.

Thomas Popkewitz¹³

Neste primeiro capítulo, proponho-me a tratar de maneira mais profunda as referências teóricas citadas na introdução, de modo a mostrar com maior apuro como, a partir desses referenciais, estrutura-se a minha visão sobre a construção do objeto desta pesquisa. Para tanto, considero importante destacar novamente que a formação do arcabouço teórico-metodológico aqui explicitado está intimamente associada às leituras e discussões ocorridas no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, pertencente ao *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ) e coordenado pela Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira, minha orientadora. Portanto, este trabalho é parte de um esforço coletivo desenvolvido pelo supracitado grupo. E, no que diz respeito às questões teórico-metodológicas desse esforço coletivo, tanto esta tese quanto o grupo como um todo dialoga com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores do campo do Currículo, principalmente Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2011b, 2013 e 2014).

Ao longo dos últimos anos, o supracitado grupo vem modificando as suas lentes de análise, distanciando-se dos estudos *construcionistas* e *sócio-históricos*, os quais dialogam com Ivor Goodson (1997 e 2008), ao mesmo tempo em que vem se aproximando da perspectiva *sociocultural* proposta por Thomas Popkewitz (2011b). De acordo com essa última perspectiva, o conhecimento é tomado como uma forma de

¹³ POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, p.24, 2001.

regulação social, com o sujeito sendo deslocado do centro da análise e operando-se com uma noção *produtiva* do poder (JAEHN e FERREIRA, 2011). Alinhado a essa mudança, o presente trabalho permanece interessado nas relações entre conhecimento e poder, utilizando-as para analisar historicamente os currículos e os sujeitos da educação.

A partir desse empreendimento conjunto, pesquiso aqui os discursos que produzem *regime de verdades* sobre os professores negros e os conhecimentos que ensinam em cursos pré-vestibulares populares, os quais dizem o que devemos ou não fazer e como equacionamos as informações do passado e as expectativas de futuro. Nesse movimento coletivo, afasto o foco desta pesquisa em relação à noção de sujeitos autônomos, aproximando-me dos estudos curriculares que direcionam a atenção para as regularidades discursivas e os efeitos de poder, problematizando o sujeito e a razão da modernidade. Isto posto, considero profícuo dialogar com produções recentes (dissertações, teses e artigos) do grupo de pesquisa, a fim de alocar, de modo mais nítido, o presente trabalho no conjunto do empreendimento teórico que vimos realizando.

Carolina Lima Vilela (2013), em sua tese de doutorado, empreende, de maneira a se basear na metodologia do mapeamento de Marluce Paraíso (2004), uma análise de pesquisas que tomam Michel Foucault como referência bibliográfica. Evidenciando com Paraíso (2004) a importância desse autor para uma virada pós-crítica do campo, Vilela (2013) encontra em tais trabalhos noções como a do poder microfísico, governo, sujeito e sociedade disciplinar. Assim como observado pela autora, no presente trabalho, ao estar filiado ao referido grupo, tenho buscado inserir os conceitos de Michel Foucault na composição das lentes de análise com que investigo o currículo, colocando-me em meio a um movimento do campo que coloca a cultura no centro da análise, assumindo o que Stuart Hall (1997 e 2016) denomina de *dimensão epistemológica* da cultura, considerando-a um elemento constituinte da vida social. Nesse processo, em estreito diálogo com o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, busco questionar os modos como vimos produzimos os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas. Nele, afasto-me do pensamento crítico, abordando o objeto de forma discursiva e compreendendo os currículos como *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, p. 54, 2014b) que produzem e são produzidos por mecanismos de poder, os quais comumente definem o que é ser um ‘bom’ professor e o que é uma ‘boa’ educação.

Este trabalho se insere, portanto, nas *viradas linguística e cultural* em meio as quais compreendo a linguagem como fator basilar da construção dos significados. Desse modo, o que tomamos por realidade seria construído na relação da materialidade das

coisas com a linguagem. Além disso, em diálogo com Stuart Hall (1997 e 2016), valho-me da ideia de que o conhecimento acerca dos sujeitos está imerso no âmbito do discurso.

2

I.2- Como esta pesquisa se insere nas produções do Grupo de Estudos em História do Currículo

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Michel Foucault¹⁴

A partir da relação com os estudos do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, empreendendo uma pesquisa que participa e disputa da construção de *verdades* sobre o currículo e o ensino no âmbito das relações entre o sujeito e o mundo. Em tal movimento, como já explicitado, busco construir uma lente de análise que me instrumentalize a investigar a produção de verdades e os processos de significação, mobilizando uma noção de realidade que é produzida em meio aos jogos de linguagem (HALL, 1997 e 2008). Nesse diálogo com Stuart Hall (1997), Marcia Serra Ferreira (2014a) investiga, por exemplo, as relações que o grupo vem estabelecendo entre currículo e cultura, recorrendo à história das disciplinas escolares Ciências e Biologia, de modo a percebê-las em suas especificidades, mas também “entrelaçadas por meio de discursos produzidos no âmbito de uma mesma comunidade disciplinar, constituída por sujeitos (pesquisadores e professores) e textos (materiais didáticos, p. ex.)” (FERREIRA, 2014a, p. 188).

A fim de refletir sobre como uma *abordagem discursiva* para os estudos em História do Currículo tem sido desenvolvida no grupo, dialogo com produções de Marcia Serra Ferreira (2013 e 2015) que apresentam uma visão ampla das pesquisas por ela desenvolvidas e orientadas nos últimos 13 anos. Neles, a autora reflete sobre a transição de uma visão *construcionista e sócio-histórica* para uma perspectiva *sociocultural*, de modo a associar a História do Currículo às teorias sociais do discurso. Tal movimento já

¹⁴ FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 52. 2003a.

tinha sido enunciado pela autora em produções com Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro (GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008; FERREIRA & GABRIEL, 2008; GABRIEL & FERREIRA, 2012), nas quais as autoras associam a História do Currículo às Políticas de Currículo, reconhecendo a centralidade que a cultura vem assumindo na leitura do mundo contemporâneo. Tal deslocamento tem sido fomentado por Thomas Popkewitz (2011), autor que define a perspectiva *sociocultural* como um gênero híbrido que torna a História Social e a História Cultural quase intercambiáveis. Ferreira (2013 e 2015) ressalta, ainda, que tais produções estão inseridas no conjunto de disputas por *status* e significação no contexto dos estudos no campo do Currículo.

A autora esclarece o processo de transição de uma lente de análise que trabalha com os conceitos de *estabilidade e mudança* curricular (FERREIRA, 2005 e 2007a), produzindo pesquisas sobre os processos de significação que constituem a prática e a inovação curricular (VALLA, 2011, ROQUETTE, 2011), assim como o conhecimento escolar (ARARUNA, 2009; OLIVEIRA, 2009), para uma lente que utiliza as teorias sociais foucaultianas. As primeiras perspectivas se alinham ao estudo do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), o que colaborou para que o grupo se movimentasse no sentido de uma apropriação das teorias do discurso para pensar as políticas (FERNANDES, 2012, SANTOS, 2010; SOBREIRA, 2012; TERRERI, 2008) e os conhecimentos (FONSECA, 2014; JAEHN, 2012; LUCAS, 2014; MATOS, 2013; SANTOS, 2017; VILELA, 2014), movimento este que conectou o grupo aos escritos de Michel Foucault e de seus interlocutores, especialmente Thomas Popkewitz. É nessa direção que vimos problematizando a agência do sujeito da modernidade, conforme historiciza a própria autora e líder do *Grupo de Estudos em História do Currículo*:

Se, em certas produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo* essas relações foram analisadas tomando como especial referência as histórias dos diferentes sujeitos que protagonizaram as decisões curriculares em espaços institucionais distintos, estamos agora mais centralmente focados nas posições que esses sujeitos têm podido ocupar, as quais lhes permitem proferir “ou não” determinados discursos. Assumindo tal perspectiva, são os padrões discursivos – e não as ações dos sujeitos – que passam a ser entendidos como regimes de verdade a serem ‘desnaturalizados’ (FERREIRA, 2013, p. 84).

Para a autora, esse movimento significa assumir a descontinuidade dos acontecimentos investigados, elaborando outras séries por meio de um deslocamento das noções de tempo. É nele que o grupo tem dialogado com perspectivas que problematizam o passado a partir de questões que assumidamente formulamos e investigamos no

presente. O grupo desloca também a noção de sujeito, na medida em que, ao invés de situar os sujeitos historicamente, se concentra nas formas normalizadoras de constituição da realidade, definindo quem ‘pode’ e quem ‘não pode’ dizer coisas específicas em certas posições, tempos e contextos. Metodologicamente, o grupo continua analisando documentos e entrevistas como fontes de estudo, porém, sem considerar que há algo por trás deles; afinal, no diálogo com Foucault (2010), percebemos essas fontes como produções discursivas que não mais representam uma realidade prévia (não precisando, portanto, serem decifradas), mas devem ser percebidas “como monumentos, isto é, em sua espessura própria, na materialidade que os caracteriza” (MACHADO, 2009, p. 154).

Tal perspectiva ‘abandona’ a adoção de modelos explicativos globais da sociedade, e, dessa maneira, o grupo passa a tomar como referência uma descrição intrínseca dos próprios monumentos e não mais as ‘clássicas’ relações de causalidade, de determinação e/ou de antagonismo que vinham informando a produção de conhecimento na área (FOUCAULT, 2010). Além disso, de acordo com Ferreira (2013), os focos de análise das investigações do grupo não são mais a obra e sua autoria, mas o que Foucault denomina de *positividade dos discursos*. É em meio a tal movimento que a proposta dessa tese é operar sobre *os ditos*, a superfície dos textos, descrevendo os discursos a partir de seus acúmulos e suas exterioridades, e não a partir de qualquer fundamento transcendental e/ou lógica interna (FERREIRA, 2013, p.10).

No diálogo com tal perspectiva, posiciono o presente trabalho em um conjunto de produções acadêmicas do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, de maneira a propor empreender novos questionamentos e problematizações sobre os cursos pré-vestibulares populares – objeto que, como já dito na introdução desta tese, eu já vinha estudando com outras lentes de análise. Tal proposta se alinha ao já citado por Marcia Serra Ferreira e André Vitor Fernandes dos Santos (2017, p. 65), já que “nas diversas situações de pesquisa, temos empreendido esforços no sentido de propor novas problematizações para objetos que aí sempre estiveram”. A seguir, exponho as principais características teórico-metodológicas e os respectivos objetos de algumas produções que o grupo empreendeu a partir dos atravessamentos de suas leituras e discussões.

Na tese de doutorado de Lisete Jaehn (2011), a autora investigou as relações entre conhecimento e poder nas produções do campo do Currículo produzidas entre as décadas de 1920 e 2010. Em diálogo com Thomas Popkewitz (1997, 2001 e 2008), ela problematizou a construção de um *regime de verdade* que atribui *status* a determinados conhecimentos científicos em detrimento de outros. Jaehn (2011) considera que o

currículo é o resultado de disputas entre sujeitos e discursos (o que inclui a própria materialidade dos textos), as quais geram os padrões e normas que legitimam quais conhecimentos e pedagogias tem mais legitimidade naquilo que conta como ciência.

No âmbito da formação de professores, diferentes currículos e disciplinas acadêmicas têm sido investigados pelo grupo. Em Matos & Ferreira (2012) e Matos (2013), por exemplo, autor e autora focam nos sentidos de Educação Física escolar elaborados e fixados em disciplinas acadêmicas ministradas, entre 1992 e 2008, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), investigando o que está na ordem (e fora da ordem) desse discurso acadêmico. Para ambos, os discursos que produzem a Educação Física escolar vão regulando o ensino e a formação de professores, nos informando socialmente sobre quem está mais bem qualificado e, portanto, legitimado – assim como quem não se encontra qualificado e legitimado – para atuar do modo como entendemos socialmente a competência profissional nessa área.

Maria Verônica Rodrigues da Fonseca (2014a, 2014b) produz uma análise arqueológica voltada para a investigação histórica da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da então Universidade do Brasil, atual UFRJ, no período compreendido entre 1939 e 1968. A autora busca entender a prática discursiva que tem objetivado esse componente curricular como central e necessário na formação inicial de professores, em nível superior, no país. Mariana da Costa Lucas (2014), por sua vez, investiga os sentidos de conhecimento produzidos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dessa mesma universidade em meio à reforma curricular ocorrida no final dos anos de 1960. A autora evidencia uma mescla de práticas naturalistas com conteúdos e temáticas característicos do discurso modernizante e unificador das Ciências Biológicas, “assumindo tanto a separação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico quanto a relação entre teoria e prática como enunciados que permanecem regulando a formação de professores”. Desse modo, percebemos os enunciados sobre a *prática* regulando a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas.

Na dissertação de mestrado de Fernanda Etter (2016), a autora focou nas transformações do conhecimento sobre os corpos humanos a partir de discursos que *podiam* ser postos em circulação no contexto da reforma curricular que, entre outros aspectos, renomeou o curso de História Natural para Ciências Biológicas. Para a autora, os corpos humanos vêm sendo significados em associação a enunciados da área da saúde, produzindo um conhecimento que tem efeito de poder sobre os sujeitos da educação. Também investigando a formação de professores de Ciências Biológicas na UFRJ, Cecília

Santos de Oliveira (2019) tomou como objeto de estudo os cursos presenciais e à distância da instituição com vistas a compreender como a Educação Ambiental veio sendo significada como uma *novidade* nesses currículos. Nesse movimento, evidenciou que significantes como *críticidade* e *cidadania* vêm legitimando o que pode (e o que não pode) ser considerado conhecimento escolar em Educação Ambiental, criando *verdades* que regulam tanto o ensino quanto a formação de professores nas Ciências Biológicas (OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA & FERREIRA, 2019; OLIVEIRA, SANTOS & FERREIRA, 2014).

Entre as produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, a tese de Juliana Marsico (2017) contribui de forma especial para a minha pesquisa. Ao focar na formação de professores para a atuação na Educação para Jovens e Adultos (EJA), a autora opera de modo a problematizar as categorizações de estudantes considerados *fora da norma* por conta de seu desvio série-idade. Afinal, esse trabalho também traz como elemento importante a trajetória escolar e acadêmica de alunos e professores ditos *fora da norma*, tanto pelo viés étnico-racial quando pelo viés socioeconômico.

Ao investigar os processos de significação que têm constituído subjetividades docentes em uma experiência de estágio curricular na modalidade, Marsico (2017) busca compreender os *processos alquímicos* que produzem os currículos de Ciências e Biologia praticado por esses professores. Também no diálogo com Michel Foucault (1992, 1994, 1995, 1998, 1999, 2003a, 2005, 2010, 2012, 2014a, 2014b) e Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2014), a autora busca compreender quais regras constituem os *sistemas de pensamento* os quais constroem os *regimes de verdade* (FOUCAULT 2003a, 2014a, 2014a) que, por sua vez, legitimam certos discursos que circulam nos espaços da EJA, e como tais discursos constituem professores e alunos. Segundo a autora, esses discursos produzem professores para o trabalho com estudantes que não tiveram a trajetória escolar regular: alguns com desvio idade-série, outros que conciliavam trabalho formal diurno e o estudo à noite ou aos sábados, e outros ainda sem nenhuma referência de familiar que já tivesse cursado o ensino superior. Seriam os alunos categorizados como *fora da norma*, e que necessitavam, dessa maneira, de um currículo adaptado no sentido de redução de conteúdo. De acordo com a autora, tal categorização, portanto, também acaba por “dizer” qual é o perfil de estudante que é caracterizado como *normal*.

Como já indicado por Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico (2020), as produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo* são efeitos do *contágio* do campo do Currículo pela obra de Michel Foucault e por autores igualmente contagiados por essa obra. É nesse movimento que o presente trabalho se alinha, historicizando os

currículos como uma forma potente de produzir modos subversivos de compreendê-los e de transformá-los, na escola e na universidade, em meio a um *sistema de pensamento* que tende a nos categorizar e a limitar nossas ações. Prosseguimos, desse modo, elaborando modos de transgressão ao centralismo das políticas de currículo que insistem na exclusão dos estudantes ‘outros’ em meio às normas que constroem as iniciativas de inclusão.

I.3-A concepção de Presente com que opera essa tese

(...) tanto a experiência como a expectativa estão inscritas no presente, assim entendido como o espaço onde ocorre a dialética entre passado e futuro.

Carmem Teresa Gabriel¹⁵

Ao empreender essa pesquisa no sentido de produzi-la no âmbito da História do Currículo, conforme já anteriormente mencionado, procuro problematizar as categorias que produzem os discursos e os *regimes de verdade* que exercem poder sobre quem somos e o que pensamos a respeito do que é ser um bom professor, do que é ser um bom aluno e do que é um bom ensino. Desse modo, proponho agregar à minha lente de análise a perspectiva da *História do Presente*, em diálogo com Michel Foucault (2003a, 2003b e 2013) e com o historiador Reinhart Koselleck (2006 e 2014). Tal perspectiva me convida a compreender o tempo presente como um espaço fronteiro e relacional entre o passado e o futuro, ou, como defende Koselleck (2006), compreender o presente entre os *espaços de experiência* e os *horizontes de expectativas*.

Em diálogo com esses autores, compreendo a história como um acúmulo de acontecimentos múltiplos, os quais são diversificados no que diz respeito às suas origens, durações e planos, mas que estão no presente e atuam de maneira concomitante, constituindo a noção de *estratos do tempo* (KOSELLECK, 2014). Em direção semelhante, a pesquisa de André Vitor Fernandes dos Santos (2017) me auxilia a armar o quadro teórico desse estudo, uma vez que o autor une a noção de *História do Presente* aos conceitos de *acontecimento*, *singularidade* e *experiência* de Michel Foucault.

A perspectiva da *História do Presente* propõe que acessemos o passado – sob a forma de memória – a partir do presente, e que projetemos o futuro também a partir do presente. Ao trabalhar a partir do presente, assumo o que Barcena (2012a, 2012b)

¹⁵ GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 64, p.204, 2012.

denomina *distância poética*. Desse modo, é possível expandir as lentes de análise para a singularidade e a peculiaridade de cada acontecimento e de cada formação discursiva – tomados, nesse movimento, como únicos –, de modo a potencializar a investigação por meio do acesso a novos sentidos acerca do objeto estudado. Sobre essas potentes noções sobre o tempo presente, Carmen Gabriel (2012, p. 204) destaca:

[...] a importância de pensarmos a unicidade do tempo como condição para que cada presente se apresente como um espaço de equacionamento entre ‘campos de experiência’ e ‘horizontes de expectativas’. A primeira expressão refere-se à persistência do passado no presente, que se mantém segundo múltiplas estratégias e itinerários que se agrupam e se estratificam “numa estrutura folheada que faz com que o passado assim acumulado, escape à mera cronologia” ([Ricoeur], 1997, p. 360). Já a segunda expressão traduz a ideia do futuro-tornado-presente, englobando todas as manifestações privadas ou comuns que visam ao futuro (esperança, temor, a preocupação, o desejo, o cálculo racional, a curiosidade etc.).

Utilizo, neste trabalho, as categorias *experiência* e *expectativa* de maneira a potencializar esse estudo em História do Currículo como História do Presente, acompanhando o movimento do grupo ao promover uma concepção relacional entre presente, passado e futuro. A partir das contribuições de Reinhart Koselleck (2006), compreendo que a *experiência* ocorre quando acessamos o passado a partir do presente, promovendo com ele uma elaboração empreendida, ao mesmo tempo, pela nossa racionalidade e pelas nossas características comportamentais não conscientes. Desse modo, considero, alicerçado em Koselleck (2006), que é no *espaço de experiência* que os acontecimentos passados se tornam presentes. De modo análogo, a *expectativa* também é produzida a partir do presente, constituindo o devir, o *horizonte de expectativa*, a região limítrofe entre nós e a um mundo novo que ainda não podemos acessar.

Nesse movimento, não vislumbro acessar de maneira integral o futuro; porém, trabalho com a possibilidade de acessar o futuro. Por serem construídas a partir de elaborações, a *experiência* é mais que um acontecimento, assim como a *expectativa* é mais que uma condição subjetiva. As noções *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* me permitem pensar no tecido que costura os sentidos entre passado, presente e futuro escapando da cronologia usual, uma vez que, nesse novo modo de pensar, o passado é atual e a possibilidade de futuro é, de certo modo, presente.

Ao propor a realização dessa investigação, alicerço-me, também, na noção de *história* cunhada por Michel Foucault (2003a). Segundo ele, a história é atravessada por um conjunto de relações de poder e deve ser investigada por meio *da grade de*

inteligibilidade na qual, a partir de inúmeras disputas, tais relações de poder se configuram. Alinhado ao empreendimento metodológico defendido pelo autor, ao investigar sobre tais grades, não lanço foco à figura do sujeito, mas ao *sistema de pensamento* que rege as relações de poder e as disputas por significação ou, em outros termos, lanço foco às camadas que envolvem e constituem o sujeito.

Nesse movimento, proponho-me a refletir sobre os *efeitos de verdade* que há nos discursos, efeitos esses que, de certo modo, definem quem somos e como produzimos a realidade a partir do contato com a materialidade. Assim, em diálogo com Reinhart Koselleck (2014) e Michel Foucault (2003), me aproprio da noção de *história* como um conjunto de relações de poder que, por ser analisada no tempo presente, articula o *espaço de experiência* e o conhecimento, a fim de reconhecer os acontecimentos históricos e, desse modo, historicizar o currículo produzido no âmbito de meu objeto de pesquisa.

Baseio-me, ainda, em François Dosse (2013), buscando compreender que não apreendemos o acontecimento histórico como fato – em seu sentido de fatualidade –, mas o apreendemos produzido pela linguagem, pela narrativa. Desse modo, ainda em diálogo com o mesmo autor, assumo o acontecimento histórico como uma imbricação entre a incorporação da *experiência* gerada por esse acontecimento e a realidade do mesmo.

Por investigar a subjetividade docente de professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares, a noção de subjetividade de Jorge Larrosa (2009) me auxilia a compreender como os acontecimentos históricos podem colaborar para a construção dos processos de subjetivação de tais professores. Nessa direção, Larrosa (2009) defende que a *experiência* é por nós adquirida quando um acontecimento nos atravessa. E ao sermos atravessados, nos transformamos, ou, em outros termos, somos subjetivados. Na medida em que nos transformamos durante a aquisição da *experiência*, passamos a conceber de maneira distinta os próprios acontecimentos históricos, e, por isso, em diálogo com Fernando Barcena (2002), assumo a *experiência*, em si, como um acontecimento histórico, pois é a *experiência* que produz o nosso novo modo de leitura do mundo.

Conforme já dito nesta tese, a abordagem que promovo em relação ao objeto desta pesquisa é discursiva (FERREIRA, 2013 e 2015a) e se insere na *história do presente*. Para tanto, valho-me dos escritos de Michel Foucault (2014a e 2014b) para investigar os discursos docentes do e sobre os cursos pré-vestibulares populares. Em diálogo com este autor, interesso-me pelo que é *dito*, pela superfície dos textos, não buscando, portanto,

entrelinhas ou sentidos ocultos por trás dos discursos, compreendendo os mesmos como práticas discursivas; afinal:

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida (...). (FISCHER, 2001, p. 205)

Na medida em que investigo as práticas discursivas acerca de meu objeto de pesquisa – os processos alquímicos que constituem os currículos e os professores negros como sujeitos em cursos pré-vestibulares populares –, proponho-me a compreender as regras sob as quais tais práticas são construídas e quais as relações de poder que atravessam tais regras, articulando a noção de *acontecimento histórico*, *história do tempo presente* – ambas cunhadas por Koselleck (2006) – e de *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015a). Neste movimento, investigo a subjetividade de professores negros de cursos pré-vestibulares populares e os currículos praticados pelos mesmos, de modo a verter luz sobre o que Foucault (2014a) denomina de *acontecimentos discursivos*.

Ainda alinhado aos escritos de Michel Foucault (2014a e 2014b), ao realizar uma *abordagem discursiva* de meu objeto de pesquisa, prezo por buscar compreender as *condições de possibilidade* das *práticas discursivas*, entendendo que, através da investigação dos discursos, pretendo elucidar as regras que regulam tais discursos, o que me permite analisar as relações que atravessam tais práticas discursivas. Desse modo, alicerçado em Foucault (2014b), ao historicizar o currículo de cursos de cursos pré-vestibulares populares, compreendo a história como um feixe descontínuo de práticas discursivas. Ao lançar foco em tais práticas, busco pesquisar os fatores que as regulam, valendo-me de conceitos como *condições de possibilidade* e *acontecimento*, de maneira a delimitar o seu *locus*, sua contingência e seu contexto de surgimento. Associado a isso, trabalho com a noção de linguagem como constituidora da realidade, que atua atravessada por relações de um tipo de poder denominado por Michel Foucault de poder *produtivo*, o qual ocorre como uma relação e não como uma força restrita a pessoas específicas. Nesse sentido, compreendo o poder de modo capilarizado, microfísico, disperso, não concentrado, o qual é capaz de produzir *regimes de verdade*, uma vez que:

Não pode emanar de um ponto central, mas sim de instâncias periféricas, localizadas. Ao lado da impossibilidade da centralidade, está a impossibilidade da unidade. O poder está, ao mesmo tempo, em todos os pontos do suporte móvel das correlações de força que o constitui; está em toda parte, na relação de um ponto com outro, enfim multiplica-se e provém, simultaneamente, de todos os lugares (POGRENBINSCHI,

2004, p. 188).

A partir das contribuições de Michel Foucault (2003a) e de seus interlocutores, tomo por *verdade* o conjunto de práticas discursivas que, circunscritas a um espaço-tempo, são creditadas como verdadeiras em detrimento de outras. Tais escolhas ocorrem a partir de certas regras atravessadas por relações de poder. Tais relações de poder decidem qual verdade será eleita como legítima e quais serão eleitas como falsas:

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele devido a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2003a, p. 52, *grifos originais*)

Michel Foucault (1989, 1995 e 2005) nos apresenta a noção de exercício do poder no âmbito do ato de governar, por meio do direcionamento de condutas e do ordenamento de possibilidades. Esse autor nos mostra como as relações de poder são responsáveis pela formação dos discursos e como, em tais relações, o poder se configura como uma força multidirecional, disseminada e dinâmica. As contribuições de todo esse debate me auxiliam a atentar para o fato de que estamos inseridos em um conjunto de relações de poder e saber e que, a partir dessas relações, significamos o mundo, somos significados e elegemos algumas verdades em detrimento de outras, o que, em resumo, é similar a dizer que somos constituídos sujeitos. Nesse contexto, Michel Foucault nos convida não a focarmos no sujeito em si, mas nas camadas que o constitui e o envolve. É no complexo jogo das relações do poder, portanto, que são construídas as verdades sobre os sujeitos e as coisas. Ao constituírem minhas ações, tais verdades, inclusive, me constroem como pesquisador e profissional da educação.

É também em meio a um jogo de relações de poder – agora no que diz respeito às disputas curriculares por status e representação entre referenciais teóricos de distintas origens geográficas – que reside minha formação universitária, através da qual entrei em contato com diversos referenciais de origem africana, o que, articulado aos meus questionamentos pessoais como um homem negro, influenciou minhas escolhas por, neste trabalho, alicerçar-me também em autores afrodescendentes – especialmente a autora afroportuguesa Grada Kilomba (2019) – que trazem a temática racial em suas produções.

Tal fato se articula às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004, que tiveram influência, além de outros âmbitos, nos currículos acadêmicos, conforme nos mostra Souza, Verrangia e Pierson (2019):

As universidades são instadas, assim, a identificar fontes de conhecimentos e de pesquisas cuja epistemologia não seja unicamente europeia a fim de selecionar conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens, bem como disponibilizar materiais e acervos relacionados às questões étnico-raciais. Em síntese, atribuem-se às universidades responsabilidades fundamentais para a construção do processo de educação das relações étnico-raciais previsto nas referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, que exigem mudanças profundas na educação. (SOUZA, VERRANGIA e PIERSON, p. 117, 2019.)

É meio a esse quadro teórico que me proponho a investigar a subjetividade de professores negros que atuaram ou atuam em cursos pré-vestibulares populares, direcionando-me a compreender os *processos alquímicos* que formam tanto este professor quanto o currículo construído pelo mesmo. Ao promover este recorte étnico-racial, considero importante investigar como, no Brasil, tais professores se constituem negros. Tanto a opção por este recorte quanto a reflexão sobre o que seria ser um professor negro estão alicerçadas na noção teórico-literária de *escrevivência*, cunhada pela escritora Conceição Evaristo (1996). A autora propõe que a escrita criada a partir das lentes da experiência é uma maneira de reinventar a realidade. Relacionando a noção de *escrevivência* com a contribuição de Koselleck (2006) – já abordada nesta tese – no que diz respeito às relações entre passado, presente e futuro, busco acessar minha experiência a partir do presente, e, a partir dela, delimitar meu objeto. Desse modo, intenciono-me a visualizar passados e *horizontes de expectativas* possíveis, lançando foco a pontos de subversão diante de uma sociedade desigual.

Nesse movimento, defendo que, apesar de eu não ter tido uma trajetória compatível à maioria do povo negro do Brasil – em especial por ter tido acesso a dar continuidade a meus estudos formais –, considero que há algo de coletivo na experiência de ser negro no Brasil, e é a partir dessa *experiência coletiva* que construo a *escrevivência* que atravessa a escrita desta tese. Sobre esta noção, relata Conceição Evaristo (2020):

O meu texto literário, o meu texto ensaístico, a poesia, a prosa, nascem profundamente marcada pela minha experiência de mulher negra na sociedade brasileira. É uma *escrevivência* que se dá realmente através dessa vida que é a vida do povo negro, homens, mulheres, crianças. (...) O meu material literário está profundamente ligado às experiências dessa

coletividade negra. É interessante que essa crítica literária não acredite que a experiência negra de nós, autoras e autores negros, possa ser matéria de ficção. É como se o negro não tivesse o direito de criar as suas próprias histórias, de falar de suas próprias histórias.¹⁶

A *experiência coletiva* do povo negro no Brasil se cruza ao racismo engendrado pela lógica colonial, o qual alarga as fronteiras da desigualdade racial brasileira. Entretanto, ao abordar tal temática, distancio-me do viés da denúncia, propondo-me, a partir da noção de poder capilarizado, microfísico, descolado do centro (FOUCAULT, 1995), a compreender sob quais regras discursivas o sujeito-professor-negro é produzido e categorizado, de modo a evidenciar pontos de subversão em meio a um modelo de pensamento racializado. Portanto, ao tratar dessa experiência coletiva, assumo focar a seguir o processo de construção da identidade do professor negro, cujos processos de significação fazem parte do objeto desta pesquisa.

Nessa direção, ao lançar luz a fraturas presentes nos espaços discursivos dos cursos pré-vestibulares populares – espaços estes comumente construídos em meio a discursos racializados – este trabalho vai ao encontro de Verrangia (2013), na medida em que o autor escreve que olhar para “o que tem dado certo nos espaços dos cursinhos populares, ou de práticas de educação popular não formal” tem sido uma interessante estratégia para colaborar na formação e manutenção de cursos pré-vestibulares como “espaços mais dignos, ricos e justos de formação humana.” (VERRANGIA, 2013, p. 21).

Isto posto, compreendo que, a partir do contexto histórico de um Brasil escravocrata e de minha *experiência* como negro brasileiro, ser negro no Brasil está intimamente ligado a ser pobre. E é na *alquimia* entre raça e classe que tais sujeitos comumente são construídos. Para pensar nessa alquimia, utilizo a noção de *avenida identitária*, termo cunhado pela pesquisadora Carla Akotirene (2019). Tal noção refere-se às delimitações produzidas por sistemas de pensamento estruturantes dos sujeitos e de suas relações, neste caso, o racismo e o capitalismo e, especificamente no caso das professoras negras, o racismo, o capitalismo e os cisheteropatriarcado. Este conceito insere-se nos estudos mais amplos empreendidos pela pesquisadora no que diz respeito à noção de *interseccionalidade*, que foi cunhada pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw e utilizada por Carla Akotirene (2019) como uma ferramenta de análise criada por feministas negras cujas demandas intelectuais são invisibilizadas tanto

¹⁶ Entrevista concedida por Conceição Evaristo acerca da noção de *escrevivência*, a partir da qual produz sua obra literária. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=449s> (acesso em 12 de outubro de 2020)

pelo movimento negro – majoritariamente direcionado aos homens negros – quanto ao feminismo branco. No que concerne ao objeto desta pesquisa, os professores negros estão localizados na *avenida identitária* em que se cruzam os efeitos desiguais do capitalismo e do racismo, o que, além de outros fatores, os constituem como sujeitos.

Ainda sobre sujeitos que se localizam em uma mesma *avenida identitária* – no âmbito desta tese, a negritude atravessada pela pobreza – alicerço-me em Grada Kilomba (2019) para considerar relevante para a elaboração deste trabalho a noção de *outridade*, a qual constrói discursivamente os sujeitos negros na relação com os sujeitos não negros. De acordo com a autora, a *outridade* é a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco. Em outras palavras, os negros se tornam a representação mental daquilo com que o sujeito branco não quer se parecer. Por isso, para a autora, na medida em que analisamos categorizações racializadas, “não é com o *sujeito negro* que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu *branco* reprojados em nós.” (KILOMBA, 2019, p. 38).

Não obstante à noção de *outridade*, Grada Kilomba (2019) também lança luz ao conceito de *identificação* como um mecanismo de afinidade identitária, o qual se comporta como uma estratégia de agência do sujeito negro, que passa a se reconhecer não na relação com o sujeito não negro, mas na relação com outros sujeitos negros, o que tende a deslocar as fronteiras discursivas entre o sujeito considerado *normal* e o *outro*. Segundo a autora:

A identificação refere-se ao processo no qual o sujeito “assimila um aspecto do outro e é transformado, total ou parcialmente, segundo o modelo que o outro fornece” (Laplanche e Pontalis, 1988, p. 205) Nesse estado, o *sujeito negro* inicia uma série de identificações consecutivas com outras pessoas *negras*: sua(s) história(s), suas biografias, suas experiências, seus conhecimentos, etc. Essa série de identificações previne o sujeito negro da identificação alienante com a branquitude. Em vez de se identificar com a/o outra/o branca/o, desenvolve-se uma identificação positiva com sua própria negritude, o que por sua vez, leva a um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento. Tal processo leva à reparação e à abertura em relação às/aos outras/os brancas/os, uma vez que, internamente, o sujeito negro está fora da ordem colonial. Todo o processo alcança um estado de *descolonização*, isto é, internamente, não se existe mais como a/o “*Outra/o*”, mas como o eu. Somos eu, somos sujeito, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade. Assim, regresso ao início deste livro: tornamo-nos sujeito (GRADA KILOMBA, 2019, p. 237).

Nesse sentido, alicerçado em Souza, Verrangia e Pierson (2019), considero que a diferença entre o *normal* e o *outro* é instaurada a partir de algo tomado como norma – a qual é discursivamente construída. Desse modo, conforme afirmam os mesmos autores, “uma sociedade cujo referencial é do homem branco, heterossexual, de costumes urbanos e católicos, por exemplo, diferencia hierarquicamente o homem negro, e/ou homossexual, e/ou de outros costumes e valores étnicos e religiosos.” (SOUZA, VERRANGIA e PIERSON, p. 113, 2019). Diante desse contexto, trazer esse conceito de diferença para o presente trabalho pode ser eficaz ao fomentar a sua desnaturalização e, como já dito, mover as fronteiras contingenciais entre o ser e o não ser:

Tomar consciência sobre a diferença e seus estudos se torna fundamental para questionar a norma estabelecida e o que é (im)posto como centro e como natural. Esse pode ser um movimento para positivar o que foi historicamente inferiorizado, com potencial no campo educacional, se considerarmos a escola, bem como outras instituições disciplinares do século XVIII, reprodutoras e produtoras de desigualdades sociais por classificar, desprezar, inferiorizar e não trabalhar com as diferenças. (SOUZA, VERRANGIA e PIERSON, p. 113, 2019)

Proponho-me, neste momento, a delimitar um panorama que, de certo modo, corrobora para a construção de *regimes de verdade* do e sobre o professor negro que atuaram ou atuam em cursos pré-vestibulares populares. Nesse movimento, Silvio Almeida (2018) considera que o racismo estrutural deve ser entendido como um sistema complexo, cujos pilares são a política¹⁷, a economia e a subjetividade. Desse modo, o racismo estrutural apresenta atravessamentos que o conectam com outros aspectos da vida social, como o direito, a saúde e a produção do imaginário social. Por isso, ao se refletir sobre o racismo, o autor considera que o racismo não está apenas circunscrito a ações pontuais, de atos individuais ou questões comportamentais ou mesmo como parte de um mal funcionamento institucional. Diferentemente, segundo Almeida (2018), o racismo se estrutura como uma lógica a partir da qual os sujeitos negros são categorizados.

Apesar disso, em relação às contribuições dos autores supracitados – os quais refletem sobre o racismo no Brasil –, meu empreendimento, no âmbito desta tese, é articular a contribuição dos mesmos com os referenciais teórico-metodológicos sociais foucaultianos, a fim de refletir sobre a noção de *estrutura* com a qual trabalho nesta tese e como é possível, a partir dessa noção de *estrutura*, visibilizar outros mecanismos de

¹⁷ No presente contexto, compreendemos por política a ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados.

agência, não pautados nos indivíduos, ao investigar as subjetividades de professores negros de cursos pré-vestibulares populares e seus respectivos currículos.

Ao articular os estudos sociais foucaultianos e autores cuja obra é direcionada à luta antirracista, necessito salientar um cuidado teórico que caracteriza esta tese. Refiro-me a compreender, primeiramente, que a estrutura racista tem efeitos materiais muito poderosos – gerando múltiplas desigualdades entre pessoas brancas e não brancas, como, por exemplo, a baixa porcentagem de negros em cargos públicos, nas universidades e nas cadeiras políticas. Essa materialidade comumente nos influencia a pensar essa estrutura como sendo muito rígida e determinante das relações entre os indivíduos, não sendo possível vislumbrar uma saída (fora da ‘revolução’) para superá-la. Isso é o que pessoas negras – como eu – sentem no âmbito das experiências pessoais.

Entretanto, ao tratar as questões raciais no escopo desta tese – que se alicerça nos estudos sociais foucaultianos –, lanço foco aos discursos que estruturam sistemas de pensamento, não compreendendo a estrutura racializada como sendo rígida e externa aos sujeitos, mas, sim, estruturante dos sujeitos e das relações. Direciono-me, então, a compreender a constituição dos indivíduos em um contexto atravessado por um modo de pensar racista, e, nesse movimento, concentro-me menos na concepção de racismo como dominação e focalizo mais o racismo capilarizado, enraizado em nossas relações e em nosso modo de pensar o mundo. Nesse sentido, interessa-me investigar como, no discurso, são produzidos os sujeitos-professores-negros no âmbito da educação. Em outras palavras, interesse-me por investigar como os discursos formam uma rede capilar que sustenta o racismo estruturante que, apesar de incluir a relação dominados *versus* dominadores, se enraíza para além dela, se capilarizando na constituição dos sujeitos.

Ao admitir que o discurso e a linguagem constituem o mundo, considero que o nosso modo de pensar e acessar a realidade é racista. E há um modo de estruturar o mundo que está na linguagem, que está no modo como acessamos o mundo, e, dessa maneira, não apenas a materialidade em relação à cor da pele caracteriza o racismo, ainda que tal materialidade seja cotidianamente experienciada pelos negros em diferentes espaços.

Outro fator limitante no diálogo que empreendo com os autores antirracistas nesta tese é que há uma diferença de concepção de mundo entre tais autores e os estudos foucaultianos. Na perspectiva crítica – em que estão inseridos os autores antirracistas com os quais dialogo – a realidade preexiste em relação à linguagem, ou seja, haveria uma realidade preexistente e a linguagem teria por função apenas representar a realidade.

Do ponto de vista da pesquisa, quando a sociedade brasileira é analisada a partir dessa lente teórica, é produzido um modo de investigação que considera que existe – tal qual a realidade – uma estrutura preexistente. Nela, a colonização, o imperialismo, a escravidão e seus desdobramentos preexistem, e, desse modo, o pesquisador teria por função trazer à tona / denunciar o que já existe. Já na perspectiva pós-crítica – que caracteriza os estudos sociais de Michel Foucault e que alicerça as lentes teórico-metodológicas desta tese –, o mundo é produzido na linguagem. Isso implica reconhecer que, em uma sociedade racista como a sociedade brasileira, os discursos racistas constituem o mundo e nos constituem como indivíduos nesse mundo. Por isso, para além do nível da razão, está naturalizado em todos nós uma concepção do que representa um negro – violência, brutalidade, crime –, e, por esta razão, é tão difícil ser antirracista.

Ao investigar as subjetividades de professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares, pretendo, no âmbito desta tese, investigar processos de subjetivação atravessados por tais discursos. Desse modo, ressalto que não me proponho a investigar as subjetividades dos sujeitos que compõem o objeto desta tese a partir de estruturas externas, ou seja, considero a existência material dessas estruturas, mas não é a partir delas que, no escopo desta tese, pretendo investigar as subjetividades dos sujeitos-professores que compõem o objeto desta pesquisa. Diferentemente, disponho-me a pensar a estrutura constituída no (e pelo) discurso, elegendo uma relação entre realidade e linguagem que não nos permite explicar nenhuma dinâmica social fora da linguagem.

Sobre os discursos que constroem *regimes de verdade* nos espaços educacionais, tais espaços, na medida em que não reveem o racismo estruturante em que foram forjados, tenderão a reproduzir os parâmetros de discriminação racial em seus diferentes setores. A ideia de que basta que a sociedade tenha acesso à educação para se tornar antirracista não é válida. Ao contrário, é a educação que torna possível a reprodução do racismo na medida em que não se propõe a confrontar a *normalização* dos parâmetros racializados da qual a sociedade se serve, os quais, por sua vez, definem quais aspectos e sujeitos são normais e quais fogem à normalidade. Dentro do âmbito das pesquisas acadêmicas em Educação, o estudo sobre as questões raciais, conforme irei abordar no capítulo 2 desta tese, é crescente. Entretanto, a nível da sociedade civil, o silêncio em relação a essas questões simboliza a naturalização dos efeitos do racismo estruturante não só das relações pertinentes a instituições acadêmicas e educacionais, mas também das relações que dizem respeito a espaços historicamente privilegiados em diversos setores da sociedade.

Ao pensarmos no poder microfísico proposto por Michel Foucault (1995), consideramos potente direcionar o foco sobre as lutas e disputas que possibilitaram a formação de mecanismos discursivos de agência em meio a capilaridade de um racismo estruturante que atravessa as instituições, inclusive no âmbito educacional. É nesse movimento que me proponho a expor um panorama de ações governamentais que se alinham ao desenvolvimento dos cursos pré-vestibulares populares. Exponho tais ações diante do fato de que o sistema educacional se encontra em meio à lógica racializada sob a qual o Brasil foi construído como nação, o que se evidencia, por exemplo, no modo como a história e cultura afro-brasileiras não esteve presente nos currículos oficiais até o início da década de 2000. Nesse sentido, irei pontuá-las considerando o potencial subversivo das mesmas em um dinamismo de lutas e disputas, em um movimento que colabora para minimizar os efeitos do racismo estruturante na educação brasileira.

A fim de refletir sobre os discursos racializados que estruturam sujeitos e relações, e que, desse modo, atravessam o sistema educacional, resalto que a Lei nº 9.394¹⁸, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – não contempla a história da África, parte importante da história da formação do povo brasileiro. Apenas em 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei 10.639¹⁹, a qual, dentre outras providências, incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Além da inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial do ensino básico, políticas voltadas para o ensino superior vieram possibilitando outros

¹⁸ A Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, está integralmente disponibilizada na página http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (acesso em 23 de julho de 2020).

¹⁹ A Lei 10.639 altera a Lei nº 9.394 e está integralmente disponível na página http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm (acesso em 23 de julho de 2020).

futuros possíveis. O Ministério da Educação (MEC) vem, a partir da década de 2000, desenvolvendo o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a Bolsa Permanência. O primeiro já permitiu o acesso à universidade a mais de 700 mil jovens brasileiros sem condições financeiras, quase 50% negros e negras.²⁰ O segundo foi criado para auxiliar os estudantes de baixa renda a permanecerem na universidade e, como consequência, os anseios da população negra, no que diz respeito a condições de vida mais igualitárias, vão encontrando outras expectativas possíveis a serem alcançadas.

A partir dos questionamentos do Movimento Negro no século XXI, a equação da responsabilidade do combate à naturalização do racismo também tomou outra dimensão. Corroborada por parte significativa da opinião pública, a noção de responsabilidade da luta antirracista não é mais restrita a pretos e pardos, mas por todos os setores étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira. Tal movimento propõe, portanto, que a sociedade não negra se aproxime do debate que envolve a problemática do racismo. Nessa condução, o Movimento Negro tem apresentado possibilidades que se contrapõe à discriminação racial e suas consequências, como a necropolítica e o acesso desigual à universidade pública, este último um tema que envolve de modo mais direto o objeto desta tese, redesenhando a saída da lógica do genocídio e construindo condições de afirmação igualitária da vida.

No âmbito do ensino superior, as disputas políticas envolvendo grupos, organizações e segmentos antirracistas, em especial o Movimento Negro, propiciou conquistas diversas no que diz respeito às ações de inclusão dos estudantes negros – as ações afirmativas. Estas, ao longo das décadas de 2000 e 2010, modificaram o perfil dos estudantes presentes nas universidades públicas a partir desse período, no sentido de seu público discente se tornar mais heterogêneo no que concerne às características étnico-raciais, origens geográficas e condições socioeconômicas, de modo a haver um movimento de subversão de um modelo de universidade cujo alunado foi historicamente formado de maneira majoritária por jovens não negros e pertencentes aos segmentos economicamente privilegiados da sociedade. Foi nessa conjuntura que:

Nesse contexto, e com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda

²⁰ O ProUni foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, oferece bolsas para estudantes de graduação que ingressarem em instituições de ensino superior particulares. Até 2014, o ProUni distribuiu mais de 2,2 milhões de bolsas integrais e parciais, sendo cerca de 50% destinadas a estudantes negros.

a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior.²¹
(Pesquisa do IBGE intitulada *Desigualdades populares por cor ou raça no Brasil*, divulgada em 13 de novembro de 2019)

A fim de visibilizar os discursos que atravessam o contexto espaço-temporal em que é construída essa tese, e, conseqüentemente, refletir sobre as lentes a partir das quais construo esta pesquisa, cabe explicitar que, no momento de escrita desta tese – que é marcado pelo enfrentamento à maior pandemia em 100 anos –, o Brasil sequer conta com um Ministério da Saúde organizado. Nos últimos meses, ocupa esta função um ministro interino, enquanto o então presidente da república Jair Bolsonaro, apoiado por empresários e diversos líderes neopentecostais, tem emitindo notas e pronunciamentos que questionam o isolamento social, o qual, neste momento, é um dos métodos mais eficazes para a contenção da rede de contágio pelo vírus Covid-19.

Dialogando com Michel Foucault (2014a e 2014b) e alguns de seus interlocutores (Marcia Serra Ferreira; Rosa Fischer; Thomas Popkewitz), este posicionamento do governo, por si só, já é atravessado por feixes discursivos que evidenciam os *regimes de verdade* que permeiam as camadas de maior influência política do Brasil. Na medida em que a desorganização do Ministério da Saúde e a quebra do isolamento social tornam ainda mais vulneráveis as camadas mais populares da sociedade – as quais, conforme já exposto nesta tese, são majoritariamente negras –, a estrutura política do país colabora para o aumento do número de mortos dessas populações. Analisando tal contexto, e ainda alicerçado nos conceitos de *discurso*, *subjetividade* e *regimes de verdade*, fica evidente que, neste momento, os discursos governamentais são atravessados pela lógica racializada que categoriza e restringe as populações negras na sociedade brasileira.

Thomas Popkewitz (2001), ao dialogar com Michel Foucault (1979, 1980 e 1988), me estimula a refletir sobre o *sistema de pensamento* que produz o modo de pensar do e sobre o professor negro objeto desta análise. Esse sistema tende a alocar tal sujeito em determinadas categorias, restringindo as suas possibilidades de ação e de participação. Como já mencionado, o autor promove esta reflexão ao investigar o programa *Teach for America*²², no qual jovens professores são ‘treinados’ para trabalhar com crianças urbanas

²¹ Este informativo faz parte da série *Estudos e pesquisas – Informação demográfica e socioeconômica nº 41*, produzida pelo IBGE, e pode ser acessado por meio do link: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf (acesso em 28 de julho de 2020).

²² O Teach for America é um programa estadunidense para a formação de professores. É independente dos programas de certificação das universidades e destina-se a recrutar e treinar pessoas com diplomas em

e rurais nos Estados Unidos. Nesse empreendimento, Popkewitz (2001) problematiza a categorização dos sujeitos, compreendendo esta categorização como um conjunto de divisões que forma uma *grade de inteligibilidade*, produzindo *regimes de verdade* e *sistemas de pensamento* que definem o que é permitido ou não dizer, o que é bom e o que é mau, que regras devemos respeitar e que regras podemos transgredir. É nesse movimento que compreendemos como as categorias por meio das quais alocamos os sujeitos são produzidas. É nele também que percebemos que as lentes através das quais vemos o mundo são construídas pelos discursos que nos atravessam. No âmbito da ação docente dos professores que constituem o objeto desta pesquisa, tais discursos *regulam* as decisões sobre os processos de seleção de conhecimento a partir dos quais são *alquimicamente* construídos os currículos utilizados por esses profissionais. Portanto, os critérios de construção do currículo utilizados por tais professores também evidenciam a construção *alquímica* dos próprios professores, mostrando, inclusive, as relações dos mesmos com os processos de distribuição social do conhecimento.

Ao assumir que nos movemos em meio à *sistemas de pensamento* que nos constituem, não pretendo afirmar que estamos fadados a somente obedecer e/ou resistir aos mesmos. Diferentemente, alicerçando-me em uma noção de *agência* que não se apoia no indivíduo racional e autônomo da modernidade, compreendo os sujeitos como atuantes nos processos de significação. Assim, ao conseguir historicizar *sistemas de pensamento* tidos como dados, vislumbro ressignificá-los, possibilitando a emergência de espaços de transgressão e/ou subversão. Tal percepção se alinha ao que Thomas Popkewitz (2001, p. 40, *grifos originais*) denomina como *epistemologia social*, uma vez que esta:

desafia o determinismo do mundo, relativizando e historicizando suas maneiras de ‘contar a verdade’ e o ‘desejo de saber’. Ao questionar os sistemas que controlam as subjetividades, abrimos a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos.

Ao propor historicizar os modos como os professores negros se subjetivam em cursos pré-vestibulares populares, parto da ideia de que o currículo é historicamente formado e que este *regula* como os professores interpretam o mundo. A partir disso, reflito sobre o *sistema de pensamento* que produz discursos de e sobre a docência nesses cursos pré-vestibulares populares, discursos que, por sua vez, constroem *regimes de*

campos distintos da educação, como forma de minimizar a escassez de professores em escolas urbanas e rurais dos Estados Unidos (POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001).

verdade. Reflito também como tais verdades *regulam* o trabalho dos professores. Em diálogo com Thomas Popkewitz (2011), a noção de *regulação* que utilizo está relacionada aos efeitos do já mencionado poder *produtivo*, o que significa dizer que os *sistemas de pensamento* disciplinam como as pessoas são e atuam no mundo. Com tal perspectiva, compreendo que o mundo está organizado de acordo com classificações, e é sobre tais classificações que me proponho a refletir, admitindo que os discursos produzem *grades de inteligibilidade* sobre os espaços dos cursos pré-vestibulares populares.

Valho-me da contribuição do mesmo autor para reiterar que os cursos pré-vestibulares populares desempenham um *duplo gesto*: eles tanto se preocupam com a formação de um futuro cidadão quanto, ao empreender ações nessa direção, abjetam ou excluem aqueles que, não se encaixando nesse projeto de futuro, representam ameaças ao mesmo. Sobre essa questão, ao investigar o programa *Teach for America*, Thomas Popkewitz (2011a, p. 363-364) destaca que:

O cidadão contemporâneo é produzido como um sujeito cosmopolita inacabado. Esta individualidade expressa-se na categoria do aprendente por toda a vida, que age como um cidadão global, continuamente traçando sua biografia em ‘colaboração com a comunidade’. [Nesse movimento, a instância da] unidade do todo ou do global simultaneamente diferencia e exclui qualidade dos Outros como ameaçadoras à harmonia e à estabilidade.

Thomas Popkewitz (2011a) percebe o direito à educação como um dos desdobramentos dos direitos constitucionais do cidadão, o que se alinha a uma cultura de perene aprendizagem. Nesse sentido, ao se configurar um espaço de ensino-aprendizagem, a escola representa a expectativa de um sonho de cidadania e, simultaneamente, a exclusão, já que, ao possibilitar a materialização do acesso à cidadania por meio da educação, a escola abre o viés de comparação entre a criança que será salva e a criança que será deixada para trás. Desse modo, o espaço escolar é atravessado pelas noções de *redenção* e *salvação* dos estudantes. Tais atravessamentos estão presentes tanto na formação dos professores quanto nas reformas escolares. É nessa direção que, em relação aos cursos pré-vestibulares populares, busco refletir sobre as possíveis relações entre a construção desses espaços e a lógica da *redenção* e da *salvação*. Assim, vislumbro compreender, ao longo desta tese, como as noções de *redenção*, *salvação*, *esperança de inclusão* e *abjeção* constituem os discursos que atravessam tais espaços, construindo, dessa maneira, um *sistema de pensamento* que atribui valores aos mesmos.

Alicerçado no diálogo de Thomas Popkewitz com Ian Hacking (2007), parto da noção de que as ciências da educação formam *sistemas de pensamento* que *fabricam* os sujeitos, como, por exemplo, o modelo de cidadão citado por Popkewitz (2008, 2009, 2011a, 2012 e 2013). De acordo com o autor, este modelo de cidadão seria *fabricado* pelas políticas e as ciências da educação, as quais, ao fabricar o estudante que aprende – o que se salva –, também *fabrica* aquele estudante que, por não aprender, não se salva. Para esses autores, quando a fabricação de sujeito é promovida pelas ciências da educação, tal promoção é legitimada pelo *status* do enunciador – o *status* de especialista. Nesse movimento, o enunciador aloca o sujeito em uma grade de classificação, produzindo sua subjetividade. De igual modo, na medida em que investigo as subjetividades de professores negros de cursos pré-vestibulares populares, no âmbito da relação com este objeto, minha investigação os fabrica. Proponho-me, desta maneira, a compreender como os discursos da e sobre a docência constroem um *sistema de pensamento* que fabrica os professores negros que atuaram ou atuam nesses espaços.

No que diz respeito ao projeto educacional que concebe o estudante como um futuro cidadão, leis brasileiras promulgadas especialmente na década de 2000 – como a lei 10.639/2003, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileiro – interferiram, no âmbito educacional, na significação da cidadania como *projeto de futuro* (POPKWEITZ, 2011), ampliando suas contingências raciais, na medida em que tais leis passaram a preconizar que “a importância das relações sociais, e étnico-raciais, nos processos educativos é considerada, pela legislação educacional brasileira, com a finalidade de formação para a cidadania.” (VERRANGIA e SILVA, 2010, p. 709). De acordo com os mesmos autores, por relações étnico-raciais, compreende-se:

aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. (VERRANGIA e SILVA, 2010, p. 709)

Thomas Popkewitz (1997) insere os processos e métodos utilizados no ambiente escolar utilizados no *hall* de consequências das disputas pertinentes ao campo da escolarização. Desse modo, os discursos produzidos no âmbito acadêmico, nas práticas de seleção e organização curricular, na organização da escola e na formação dos professores são amalgamadas, gerando processos de *regulação* que determinam e

conduzem como devem se comportar professores e estudantes. Essa *regulação* ocorre em relação ao que é apreendido por nossos mecanismos cognitivos de entendimento e em relação à construção de nossas sensibilidades por nossa cognição. Nesse movimento, compreendo que o sistema educacional se apropria dos discursos, mantendo-os ou alterando-os, isto é, alicerço-me no referido autor quando este defende que os sistemas educacionais funcionam como sistemas que sujeitam os discursos.

Nessa *alquimia* curricular (POPKEWITZ, 2001 e 2013), os conhecimentos dos campos disciplinares são transladados e transformados em disciplinas escolares. Essa transformação se assemelha à atividade dos antigos alquimistas que buscavam obter ouro a partir de processos químicos sobre o chumbo. Nos *processos alquímicos*, os conhecimentos são considerados construções lógicas, não circunscritas em variáveis de tempo. Nesse processo, os conhecimentos ganham *status* de estabilidade. Na medida em que são organizados e fixados, os discursos sobre o ensino são voltados para os mecanismos que envolvem o sucesso ou fracasso escolar, de modo que o sucesso ou fracasso do estudante e/ou do professor sejam considerados no âmbito individual. Tudo isso ocorre em meio a um *sistema de pensamento* que produz os estudantes e os professores, assim como as finalidades da escola e as da formação docente.

Ao investigar os discursos da e sobre a docência em cursos pré-vestibulares populares, busco apreender as *grades de inteligibilidade* e os *regimes de verdade* relativos a esses espaços, ou, em outras palavras, as grades e regimes que reconstroem nossas lentes sobre tais espaços. Nesse sentido, problematizo, alicerçado em Hacking (2007) e Popkewitz (2001, 2008 e 2012), as tentativas de inclusão de estudantes originários das camadas mais pauperizadas da população, os quais pretendem cursar o ensino superior. Faço isso investigando como tais discursos de inclusão também excluem ou abjetam – conforme já dito nesse texto – aquele estudante que não conseguiu ser salvo pelo sistema educacional. Em especial, investigo como os discursos da e sobre a docência *fabricam* os professores negros desses espaços. Desse modo, volto-me para pesquisar regularidades discursivas, buscando nelas possibilidades de agência, fraturas e pontos de subversão.

I.4-A construção dos arquivos desta investigação

Meu uso dos discursos busca dirigir a atenção para a intersecção de conhecimentos múltiplos que governam as práticas dos professores.

Conforme enunciamos nesta investigação, busco compreender como os diferentes discursos da e sobre a docência nos cursos pré-vestibulares populares produzem, por meio de processos alquímicos, a subjetividade de professores negros e o currículo voltado para tais espaços. Para tanto, procuro elucidar como esses discursos produzem *regimes de verdade*, os quais criam efeitos de poder, *regulando* a ação docente e os mecanismos de seleção e de organização curricular. Proponho-me, dessa maneira, a buscar compreender como a esses feixes discursivos constroem *sistemas de pensamento* e um conhecimento específico da e sobre a docência nos cursos pré-vestibulares populares.

A fim de realizar tal empreendimento, baseio-me nos *já ditos* e na superfície dos textos sobre a ação docente no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares. Com este fim, invisto na construção de um *arquivo* de investigação composto pelos textos legais sobre os pré-vestibulares populares governamentais, pelos textos que regulam os cursos pré-vestibulares populares empreendidos pela sociedade civil, as produções acadêmicas sobre este tema e as entrevistas realizadas com professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços. Na análise desse arquivo, procuro compreender como os discursos que atravessam essas diferentes fontes produzem tanto o currículo quanto os professores pertinentes a esses espaços. Para isso, lanço foco às *regularidades discursivas* que exercem poder sobre como raciocinamos e vemos os processos e os sujeitos-professores, considerando que o conjunto de conhecimentos acerca dos pré-vestibulares populares nos dão pistas dos modos de raciocínio que moldam a ação e o sujeito da docência.

Os valores contidos no nosso próprio modo de pensar também devem ser questionados, pois, a partir deles, tendemos a categorizar estudantes e professores, limitando suas potencialidades. Nesse movimento, como já explicitado, opto por uma *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015a) alinhada às produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, assumindo que, ao problematizar a visão sobre os cursos pré-vestibulares populares, seus currículos, professores e estudantes, vou ressignificá-la, o que pode colaborar para que sejam construídas outras formas de subjetivar esses espaços. É nesse movimento que a noção de *experiência* me auxilia a perceber como a vivência dos professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços se relaciona com os discursos da e sobre a docência nesses mesmos espaços, e como esta

²³ POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

relação produz a subjetividade desses professores. Analisando as superfícies dos textos que compõem o arquivo dessa pesquisa, considero os documentos como monumentos e busco entender como os discursos são capazes de produzir esses professores, os quais são *regulados* por um *regime de verdade* que os confinam na ação docente.

Lançando luz sobre as produções acadêmicas acerca dos cursos pré-vestibulares populares, os textos que regulamentam tais cursos – tanto os cursos pré-vestibulares populares governamentais quanto aqueles desenvolvidos pela sociedade civil –, e os textos das entrevistas com professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços, proponho-me a investigar que regularidades discursivas estão presentes em tais materiais, de maneira a desconstruí-los como as verdades desses currículos e seus docentes. Tal tarefa permite encontrar deslocamentos no âmbito dessas regularidades. E é justamente a partir de tais deslocamentos que podem emergir mecanismos de agência e pontos de subversão ou fraturas frente a um sistema educacional historicamente excludente. É justamente nessa direção que se alicerça a potência e relevância deste trabalho.

De modo mais sistemático, enumero a seguir os materiais que compõem o arquivo desta pesquisa: (a) as produções acadêmicas sobre cursos pré-vestibulares populares; (b) os textos legais que regulamentam os cursos pré-vestibulares populares desenvolvidos pela esfera governamental; (c) os textos que regulamentam os cursos pré-vestibulares populares desenvolvidos pela sociedade civil; (d) as entrevistas realizadas com professores negros que atuarão ou atuam nesses espaços. Concernente às produções acadêmicas acerca dos cursos pré-vestibulares populares, promovo um levantamento sobre os trabalhos acadêmicos entre 1997 e 2019 que dizem respeito a esses espaços, procurando discursos que abordam a subjetividade docente e o currículo pertinente a esses cursos. No que diz respeito aos textos legais que regularizam os cursos pré-vestibulares populares criados e desenvolvidos pela esfera governamental e os que textos que regulamentam os cursos pré-vestibulares populares desenvolvidos pela sociedade civil, procuro compreender como vem sendo construídas as normas do currículo para estudantes contemplados por essas políticas públicas educacionais, de modo a elucidar os discursos da e sobre a docência, os quais que atravessam essas instituições. Por fim, verto luz sobre os textos resultantes das entrevistas que serão realizadas com professores negros de diferentes cursos pré-vestibulares populares do Rio de Janeiro. Em tais documentos, estarão presentes experiências e reflexões vivenciadas por tais profissionais. Considero importante destacar que, em relação a todos os materiais utilizados para compor o arquivo

desta pesquisa, interessa-me compreender a superfície dos textos, isto é, o que é *dito*, não investindo em correspondências e/ou verificações entre esse *dito* e a ‘realidade’.

Por fim, pelo fato de eu ser um pesquisador-professor-negro e de ter sido professor desses mesmos espaços, proponho-me a refletir sobre os riscos de pesquisar um objeto tão próximo da minha experiência profissional individual. Alicerço-me em Foucault (1998) para assumir a tarefa de buscar tomar certa distância em relação ao objeto, desconstruindo o olhar *naturalizado* e familiar diante do mesmo. Nesse sentido, não faz parte dos objetivos deste trabalho propor resoluções para as problemáticas que emergem desses espaços, tampouco avaliar a subjetividade docente e o currículo utilizado nos mesmos. Direciono-me, diferentemente, a colaborar para remexer nos modos como vimos pensando os cursos pré-vestibulares populares, enxergando como certas categorizações *regulam* a ação docente e possibilitando, desse modo, a emergência de práticas discursivas que possam subverter a lógica hegemônica que regula as práticas vigentes.

CAPÍTULO II

A construção dos cursos pré-vestibulares populares a partir dos discursos acadêmicos

II.1-Buscando compreender quais enunciados atravessam os discursos acadêmicos acerca dos cursos pré-vestibulares populares

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

Michel Foucault²⁴

Neste capítulo, proponho-me a analisar o discurso acadêmico da e sobre a docência que produzem os cursos pré-vestibulares populares no que diz respeito aos seus sujeitos, currículos e relações. Para tanto, divido essa seção em dois momentos, nos quais analiso documentos provenientes de duas fontes de pesquisa. No primeiro momento, analisarei os discursos presentes em artigos relacionados aos cursos pré-vestibulares populares em edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec). Optei por esse evento pelo fato de ele ser o maior e mais importante evento voltado para a pesquisa na área na qual atuo, considerando minha formação nas Ciências Biológicas, disponibilizando um amplo número de edições e trabalhos. No segundo momento, investigarei artigos sobre a temática a partir de levantamento realizado no âmbito das revistas de Educação classificadas no Qualis Capes na categoria A.

Procurando entender quais discursos atravessam as produções acadêmicas acerca dos cursos pré-vestibulares populares, interessa-me elucidar como as comunidades disciplinares produzem efeito de poder e normalizam conhecimentos sobre tais espaços. Nesse sentido, invisto em compreender como as *verdades* produzidas e disseminadas nesses trabalhos regulam e produzem tanto professores e estudantes, quanto pesquisadores – como eu – interessados na temática. A fim de compreender como os referidos discursos regulam essa atividade docente, valho-me da noção de *alquimia* (POPKEWITZ, 2001), de acordo com a qual as disciplinas acadêmicas tornam-se

²⁴ FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 56, 2014a.

matérias escolares. Interessa-me destacar nesse processo que, enquanto os conhecimentos são apresentados como inflexíveis e categóricos, os sujeitos (professores e estudantes) são tratados como variáveis, sendo alocados em espaços discursivos regulados e administrados. É nesse movimento que as subjetividades dos sujeitos são reguladas.

Assumo que as produções acadêmicas aqui analisadas são parte das disputas que produzem os currículos do ensino e da formação de professores, sendo elaboradas em meio ao *sistema de pensamento* que gera valores e categorizações sobre estudantes e professores, sobre ensino-aprendizagem e docência, sobre escola e universidade. Ao longo desta análise, procuro lançar luz ao que vem sendo produzido – no que concerne às pesquisas educacionais – acerca de tais espaços, buscando compreender quais regularidades discursivas sobre tal modalidade educacional vem atravessando os trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, conforme já explicitado no primeiro capítulo desta tese, afastamo-me do viés da denúncia e das categorizações baseadas na perspectiva crítica – como certo/errado e justo/injusto – investindo na apuração do que tem sido dito sobre a atividade docente e o currículo de (e para) os cursos pré-vestibulares populares no Brasil. Desse modo, no âmbito dos espaços discursivos, busco também compreender as relações de disputa sobre o que seria o currículo e a docência.

Dessa maneira, busco compreender a partir de que noções os cursos pré-vestibulares são discursivamente produzidos nos textos acerca do histórico geral desses espaços e nos trabalhos sobre aspectos mais específicos desses mesmos espaços. Nesse empreendimento, evidencio ideias como as de sujeito, verdade, emancipação, ideologia, norma e de sucesso (e fracasso) escolar como noções que formam as lentes a partir das quais os cursos pré-vestibulares são construídos. Tais noções vão compondo um certo tipo de história, que aposta em aspectos como a do sujeito emancipado e em certas noções de poder e verdade. Para empreender esta análise, dialogo tanto com Michel Foucault e seus interlocutores – em especial Thomas Popkewitz – quanto com as produções do já referido *Grupo de Estudos em História do Currículo*.

II-2-Sobre a investigação dos discursos que atravessam a produção acadêmica acerca dos cursos pré-vestibulares populares

(...)entender como os saberes são produzidos por determinados discursos e como tais discursos se ligam ao poder, regulam condutas, formam ou constroem identidades e subjetividades.

Neste momento, darei início à análise dos discursos de docência que atravessam produções acerca dos cursos pré-vestibulares populares. Interessa-me, conforme já exposto nesse capítulo, compreender quais sentidos constituem as lentes a partir das quais essas produções constroem esses cursos, de maneira a lançar luz sobre as noções que esses trabalhos produzem e operam. Ao buscar entender tais noções – como as de sujeito, poder, emancipação e norma – esforço-me por evidenciar sob quais *regimes de verdade* tais autores trabalham, elaborando conhecimento acadêmico acerca da temática. É desse modo que, em consonância com as demais produções recentes do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, produzo uma investigação voltada para o que é dito, para a superfície dos textos, a fim de entender como são construídos os cursos pré-vestibulares populares, assim como os estudantes e professores que ocupam esses espaços. Para tanto, valho-me do diálogo com Michel Foucault e Thomas Popkewitz, operando com as noções de grade de inteligibilidade, regimes de verdade, poder e norma.

Para esta seção, organizei – a partir de pesquisas realizadas no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo* – dois levantamentos: a) Um levantamento das atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências (ENPEC) no intervalo de 1997 a 2019; b) Um levantamento de teses e dissertações na plataforma capes, sem recorte temporal; e c) Um levantamento de artigos presentes em periódicos da área de Educação classificados na categoria A, sem recorte temporal. A seguir, analiso os levantamentos, buscando investigar com quais noções tais trabalhos operam.

II.2.1-Levantamento e análise de trabalhos produzidos no âmbito do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências (ENPEC)

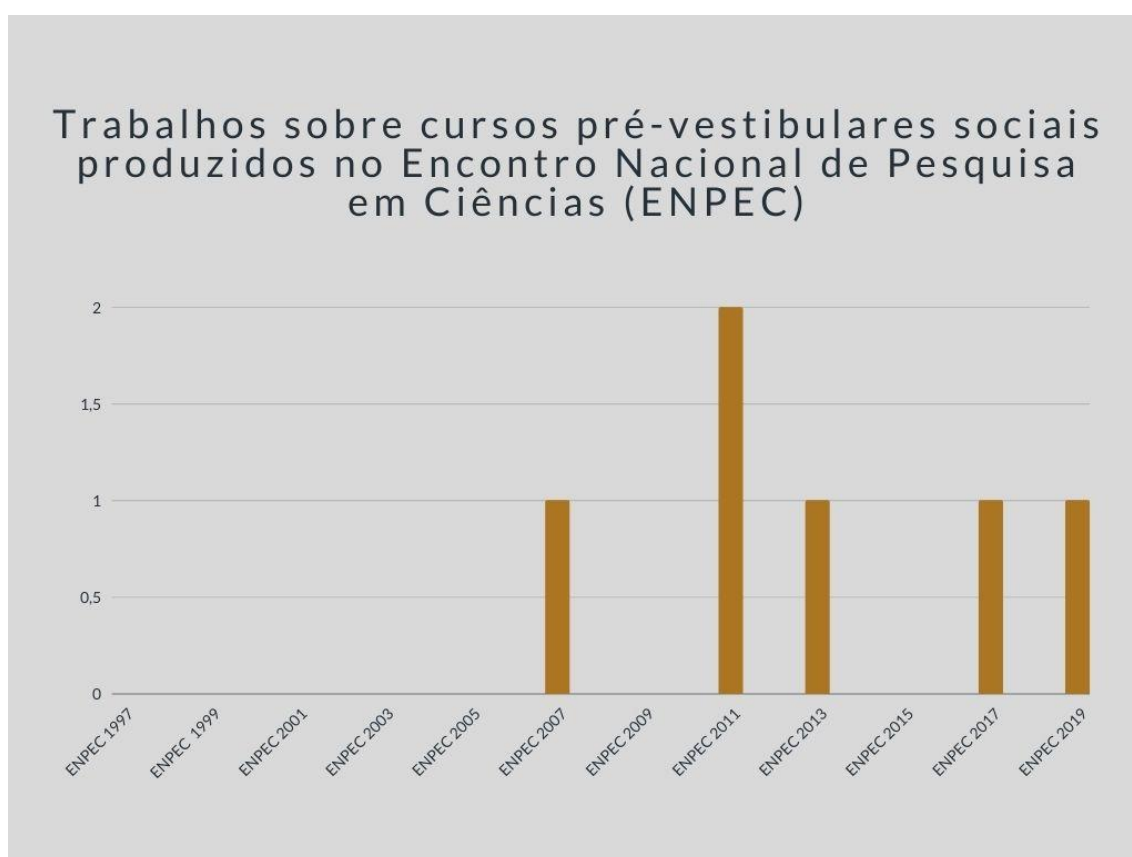
Este levantamento foi realizado no sítio eletrônico da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)²⁶, onde foram buscadas as atas referentes às doze (12) edições do evento organizado bianualmente pela entidade, o Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências (ENPEC), no intervalo de 1997 a 2019. Utilizando as ferramentas de busca disponíveis de cada edição, busquei os descritores

²⁵ AMORIM, A. C. R. Nos limiars de pensar o mundo como representação. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1 (49) – jan/abr, p. 177-194, 2006.

²⁶ <http://abrapecnet.org.br>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

pré-vestibular social, pré-vestibular comunitário, pré-vestibular popular, preparatório, preparatório social, PVS, PVC e PVP. Nas quatro (4) primeiras edições, a seleção foi realizada somente a partir dos títulos das produções; nas demais edições, a seleção foi feita pelos títulos e palavras-chave. O VII ENPEC (2009) foi a única edição na qual não foi possível realizar as buscas, em razão da página eletrônica estar fora do ar.²⁷

A partir deste levantamento, foram encontrados seis (6) trabalhos (LOIVOS, FARIAS, BASTOS, ARAGÃO, MELIN & LUZ, 2007; SANTIAGO, MARTINS & NETO, 2011; FARIA & LATINI, 2011; MELIN, SPIEGEL & LUZ, 2013; ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017; GARCIA & SALGADO, 2019), distribuídos pelas edições do evento como no gráfico a seguir. Os trabalhos são analisados em ordem cronológica de publicação, assim como estão expostos nesse parágrafo.



O trabalho de LOIVOS *et al.* (2007, p. 4) tem por objetivo “acompanhar o desempenho, dos alunos do Pré-Vestibular Social do Cederj no exame de acesso para os

²⁷ Esse levantamento foi realizado em conjunto com as estudantes de graduação *Aline Pereira de Azeredo* e *Isabella Monteiro Souza da Costa*, bolsistas de Iniciação Científica na UFRJ, e a Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira, orientadora desse trabalho.

cursos de graduação (vestibular) do Cederj no ano de 2006 (para ingresso em 2007)”. Nele, os autores buscaram verificar a influência da participação no pré-vestibular no desempenho acadêmico dos estudantes nas provas objetivas e discursivas das disciplinas relacionadas à Ciência (Biologia, Química, Física e Matemática). A fim de discorrer sobre os exames vestibulares e as desigualdades de acesso aos mesmos, o artigo não parece analisar os exames em seu contexto específico, isto é, alocados em um recorte espaço-temporal que possui atravessamentos próprios e específicos. Diferentemente, os autores se baseiam em uma perspectiva histórica calcada em uma articulação de causa e consequência, de modo a sugerir que os exames vestibulares recentes se apresentam como desdobramentos de ações e efeitos situados em épocas anteriores, uma vez que:

Os exames de ingresso no ensino superior são uma realidade que remonta à época do Brasil Colônia, recebendo a designação de exames vestibulares, com a Reforma Carlos Maximiliano em 1915, acentuando seu caráter seletivo, destinado a formação da elite dirigente do país (Mitrulis & Penin, 2006). (LOIVOS *et al.*, 2007, p. 3)

Em diálogo com Thomas Popkewitz (2001), percebo que, ao longo do trabalho, os estudantes são classificados como estudantes de baixa renda, potenciais cotistas em relação às vagas nas universidades (pois se enquadrariam no perfil de alunos com direito a ingressar pelo sistema de cotas) e possuidores de baixo rendimento escolar em determinadas disciplinas do ensino médio regular. Para além da materialidade de tais características, tal classificação expressa um *regime de verdade* que aloca tais sujeitos em um sistema de classificação binário que, no âmbito das *avenidas identitárias* (AKOTIRENE, 2018), divide os estudantes, tomando como principal critério de segregação os seus atravessamentos socioeconômicos. Tal par binário – constituído pelos estudantes do PVS e os estudantes cujas famílias possuem maior poder aquisitivo – cria um conjunto de valores que determina o que é bom e normal. Alicerçado nas noções formuladas por esse autor, assumo que tais categorizações constroem, junto a outras variáveis, o próprio estudante. Afinal, conforme o texto explicita:

Alguns relatos indicam que os candidatos a vestibular apresentam um aproveitamento “sempre mais baixo” nas matérias exatas, se comparadas às outras disciplinas (LOIVOS *et al.*, 2007, p. 6).

As dificuldades nas disciplinas exatas, portanto, parecem ter causas mais profundas, que podem, por exemplo, estar relacionadas a dificuldades de interpretação de textos e leitura, apontadas por alguns autores como “*elementos da zona de desenvolvimento proximal que precede o desenvolvimento real do pensamento e do conhecimento matemático*” (Malta, 2004). (LOIVOS *et al.*, 2007, p. 6)

Percebo que o artigo associa o combate à desigualdade social a um projeto de futuro pautado pela inclusão de setores com menor acesso a bens sociais e culturais. Entretanto, no diálogo com Thomas Popkewitz (2011a), reflito o quanto os mecanismos de inclusão geram, ao mesmo tempo, efeitos de exclusão, pois nem todos os indivíduos pertencentes aos setores excluídos irão conseguir corresponder a esse projeto de futuro. No caso dos estudantes aos quais o artigo se refere, parte deles não irá conseguir acesso ao ensino superior, fazendo com que a inscrição de um projeto de futuro também gere um processo de *abjeção* dos estudantes, o que significa dizer que alguns estudantes serão *deixados para trás*. Tal mecanismo é denominado por Popkewitz (2011a) de *duplo gesto*, ficando visível em trechos do artigo como o aqui destacado:

Há pouco mais de uma década vêm emergindo nas cidades brasileiras, com maior visibilidade, diferentes alternativas que buscam a inclusão dos setores populares em espaços que lhes foram historicamente alheios (LOIVOS *et al.*, 2007, p. 3).

Os professores não estão citados, porém, ao classificar o estudante, o trabalho em questão também indica que tipo de professor é adequado a esse tipo de estudante. É dessa maneira que os enunciados que atravessam o texto indicam o que seria um *bom* (e também um *mau*) professor para o espaço do curso pré-vestibular, pois, discursivamente, é no âmbito da relação entre os mesmos se constituem. Além disso, o artigo opera com a concepção de que o sujeito deve aprender de modo contínuo ao longo da vida, o que se relaciona com a noção de aprendiz permanente cunhada por Thomas Popkewitz (2011a). Para este autor, as políticas públicas e as produções acadêmicas constroem um modelo de sujeito que é considerado um *cidadão cosmopolita inacabado* e que, por isso, precisa aprender ao longo de toda a sua trajetória. Nessa direção, tal sujeito terá condições de assegurar o desenvolvimento de si mesmo e da sociedade da qual faz parte. No texto analisado, tal posição pode ser exemplificada com o fragmento abaixo:

A leitura é uma habilidade para a qual há a necessidade de um aprendizado contínuo, pois, quanto mais o homem toma conhecimento de seu mundo e de novas palavras, mais apto ele será no reconhecimento delas. Ler é muito mais do que interpretar as letras para compreender a mensagem, visto que inclui o sentimento e a atribuição de significado ao texto, além do relacionamento do conteúdo com outros conhecimentos já adquiridos (LOIVOS *et al.*, 2007, p. 8).

Percebo, ao longo do artigo, que ao curso pré-vestibular social do Cederj é atribuída uma função salvadora/redentora dos estudantes que não tiveram uma trajetória

escolar e familiar considerada *normal* em comparação àqueles de maior poder aquisitivo. Nesse movimento, o artigo observa os estudantes por meio de um *sistema de pensamento* que os categoriza como aqueles que necessitariam do curso pré-vestibular social para obter um desempenho satisfatório nas provas de vestibular, uma vez que:

Inicialmente, verificou-se que o número total de acertos dos alunos do PVS era significativamente maior do que o do grupo Não-PVS (Figura 2). Esse resultado sugere que alunos do PVS conseguiram adquirir conhecimento necessário para obter um resultado positivo, sugerindo que participar do PVS leva à uma importante aquisição de conhecimentos (LOIVOS *et al.*, 2007, p. 6).

Acredita-se, portanto, que esse tipo de iniciativa pode vir a contribuir para a melhor formação acadêmica de alunos oriundos de famílias de baixa renda, efetivamente aumentando suas chances de ingressar nas universidades (LOIVOS *et al.*, 2007, p. 8).

O trabalho não dialoga com o campo do Currículo e nem cita como deve ser o currículo; entretanto, ao alocar os estudantes em determinados espaços discursivos, o trabalho indica qual tipo de currículo é adequado para esse tipo de estudante, evidenciando, dessa maneira, que há uma maneira mais eficaz do que outras no que diz respeito à organização e seleção de conhecimento para tais estudantes. Quanto às fontes analisadas pelos autores, o arquivo é constituído por resultados das provas objetivas e discursivas dos estudantes do curso pré-vestibular em questão, o que indica uma construção das categorias de fracasso e sucesso escolar associada a esses resultados. Tais resultados evidenciam que os estudantes do PVS apresentam número maior de acertos em relação aos estudantes que não cursaram o mesmo, indicando que o curso permitiu a aquisição dos conhecimentos para a obtenção de um bom resultado. Além disso, majoritariamente, os estudantes do PVS não fizeram parte do conjunto de candidatos com zero ou um acerto; assim, a participação do aluno no PVS foi considerada benéfica, mesmo que as médias gerais não aumentem, no sentido de evitar a eliminação do aluno. Em suas conclusões, o trabalho mostra que os estudantes do PVS tiveram um melhor desempenho e um aumento significativo nas notas, ainda que de forma heterogênea, além de evidenciar que a presença de tais estudantes no processo seletivo do Cederj implicou uma menor proporção de eliminações em tal vestibular. Os resultados mostram um aumento significativo das notas dos alunos PVS somente em Biologia. Em conjunto, eles indicam que a formação recebida se reflete na construção do conhecimento nas disciplinas científicas, ainda que de modo irregular entre os estudantes.

Já o trabalho de Santiago, Martins & Neto (2011, p. 3) teve como objetivo principal desenvolver uma metodologia de ensino que “motivasse e desafiasse os alunos a estudarem os conteúdos de física através da interdisciplinaridade Física dos Esportes, em especial, a Física do Futebol”. A intenção é explorar os conceitos de física em esportes e no cotidiano dos alunos de um PVC, uma vez que os mesmos, segundo os autores, são difíceis de serem ensinados e entendidos pelos estudantes em geral.

Dialogando com Thomas Popkewitz (2001), percebo que tal proposta se refere ao estudante a partir de um *sistema de pensamento* que o situa em espaços onde seus mecanismos de ação e participação são confinados. Mais uma vez, esse é um sistema de categorização por meio do qual os estudantes são vistos como carentes de salvação. Dialogando também com Stephen Ball (2013), percebo o quanto a ação docente baseada nesse mesmo *sistema de pensamento* teria a função de salvar esses estudantes, e, nesse sentido, o professor teria o dever de selecionar e organizar os conhecimentos de modo a corresponder às necessidades de tais estudantes. Tal enunciado reforça a formação de um binário entre estudantes de pré-vestibulares populares e estudantes que tiveram acesso a uma trajetória escolar não acidentada. Nesse cenário, de acordo com Popkewitz (2001), é de responsabilidade moral do professor redimir o estudante no qual é observada certa falta de habilidade ou falta de motivação. Observe os trechos a seguir:

Desenvolveu-se uma metodologia de ensino preocupada em motivar os alunos a estudarem os conteúdos de mecânica newtoniana através da interdisciplinaridade Física dos Esportes, em particular, a física do futebol (SANTIAGO, MARTINS & NETO, 2011, p. 1).

A falta de motivação por parte dos estudantes é em muitas vezes decorrente do ensino “tradicional”, baseado apenas em quadro negro e giz (SANTIAGO, MARTINS & NETO, 2011, p. 2).

Foi possível desenvolver uma pesquisa em ensino elaborando uma metodologia motivadora norteadas pelas diretrizes dos PCNs, que atendia as características daquele público (SANTIAGO, MARTINS & NETO, 2011, p. 3).

Tal metodologia de ensino foi produzida tomando como referência estudantes classificados como sendo de baixa renda e que, em sua maioria, apresentam dificuldade na aprendizagem de Ciências e Física. Assim como no trabalho anteriormente analisado, os autores deste trabalho operam com uma noção que privilegia os aspectos socioeconômico dos estudantes, o que colabora na construção dos mesmos. É nesse movimento que as estratégias pedagógicas desenvolvidas para o estudante do curso pré-vestibular social se relacionam com sua categorização e subjetivação em meio a processos

que os diferenciam de alunos com outras trajetórias escolares. Tal posicionamento corrobora para a diferenciação binária entre estudantes com trajetórias escolares regulares e estudantes com trajetórias escolares consideradas acidentadas. Em diálogo com Popkewitz (2001), reafirmo que esse sistema de categorização constrói tanto os espaços dos cursos pré-vestibulares populares quanto seus professores e estudantes. Afinal, assim como no trabalho anterior, ainda que os professores não estejam explicitamente categorizados, ao classificarem o estudante, os autores também indicam o tipo de professor adequado. Desse modo, os discursos que permeiam este artigo indicam o que seria um *bom e razoável* professor para o espaço do curso pré-vestibular.

O texto sugere que seria proveitoso que o ensino das ciências seja trabalhado de forma interdisciplinar. Tal posição privilegia a ideia de comunidade disciplinar em detrimento da usual abordagem disciplinar, secundariza as discussões acerca das disputas disciplinares por *status* e território que constituem os conhecimentos e os sujeitos da educação. Além disso, o trabalho parece assumir uma posição em prol de um currículo padronizado e uniforme, definido unilateralmente por órgãos educacionais governamentais, o que se relaciona com a noção de poder soberano, em que as decisões estariam concentradas em determinadas instâncias em detrimento de outras. Afinal, de acordo com Santiago, Martins & Neto (2011, p. 2):

A redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000, KAWAMURA, 2003) foi excelente instrumento pedagógico que organizou e definiu diretrizes de trabalho a serem seguidas pelos professores e diretores de escolas, onde foram estabelecidas as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos do ensino básico sob esta nova visão.

O trabalho utilizou como fontes vídeos (DVD) e o próprio esporte do futebol para a aplicação de conceitos de Física. Foi passado um questionário para os alunos sobre esses conceitos após o vídeo, sendo feita a análise das respostas. Os resultados evidenciam que os estudantes conseguem enxergar e compreender alguns conceitos de Física no esporte do futebol, porém foram detectadas dificuldades na capacidade analítica e lógica na formulação das ideias desses alunos, assim como certa dificuldade de organizar os pensamentos e expressá-los no âmbito da escrita. Também foi observada uma linha de raciocínio bastante teorizada, baseada em livros didáticos, o que limitou – no sentido da autoria – algumas respostas dos estudantes. Nas conclusões, o trabalho defende que as inovações metodológicas para se ensinar as ciências podem facilitar a aprendizagem. O artigo ressalta, por fim, que o corpo docente do PVC não era completo no que diz

respeito ao conjunto de disciplinas do ensino básico, e, talvez, se houvesse um professor de educação física, o ensino-aprendizagem poderia ser melhor. Aqui, mais uma vez, percebo a atribuição de certa responsabilidade redentora/salvadora ao professor por meio das críticas que são formuladas ao tipo de ensino que o mesmo adota:

Acredita-se que esta visão sobre a disciplina de física está baseada no tipo de ensino que lhes é apresentado, baseado exclusivamente na “decoreba de fórmulas matemáticas”, e resolução de exercícios idealizados sem nenhuma discussão das limitações do modelo físico-teórico adotado (SANTIAGO, MARTINS & NETO, 2011, p. 2).

O trabalho de Faria & Latini (2011) tem por objetivo analisar a utilização das seções *Química em Foco* e *Fatos e Ideias*, no material de apoio, pelos tutores do PVS/CEDERJ, visando os encaminhamentos para o processo de ensino-aprendizagem. A análise das articulações entre o ensino de Química e a abordagem CTSA neste material é objeto de estudo de uma dissertação em andamento de uma das autoras do artigo. Assim como na maioria dos trabalhos analisados, este também parece incorporar a noção desenvolvida por Popkewitz (2011) segundo a qual os espaços de ensino-aprendizagem são percebidos estritamente como ambientes que representam a construção de um projeto que busca transformar os estudantes em cidadãos *cosmopolitas*, capazes de mudar eles mesmos e o mundo. Tal noção pode ser percebida nos fragmentos expostos a seguir:

Sendo assim a alfabetização científica se impõe como uma dimensão essencial de uma cultura de cidadania, para fazer frente aos graves problemas com que a humanidade tem que enfrentar hoje e no futuro (FARIA & LATINI, 2011, p. 2).

As relações CTSA marcam o desenvolvimento científico, com destaque para as repercussões de todo tipo de conhecimentos científicos e tecnológicos (desde a contribuição da ciência e da técnica para o desenvolvimento da humanidade até aos graves problemas que hipotecam o seu futuro), permitindo a preparação para a cidadania na tomada de decisões (FARIA & LATINI, 2011, p. 3).

Ao longo do artigo, o curso pré-vestibular social é considerado um espaço capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, capazes de tomar decisões e mudar a própria realidade. Assumo que as estratégias pedagógicas abordadas se relacionam com a *alquimia* do conhecimento escolar, a qual visa tornar o conhecimento mais compreensível pelos estudantes, contribuindo, dessa maneira, para a construção da autonomia desses sujeitos. Tal concepção também se relaciona a noção de *agenciamento* cunhada por Popkewitz (2011a), em que o sujeito constituído autônomo é capaz de agir e transformar não só a si mesmo, mas também a sociedade em que está inserido. Observe,

nos trechos a seguir, como os conhecimentos alquimicamente transformados da Química são pensados como capazes de produzir cidadãos críticos e autônomos:

Esse aprendizado implica que os alunos compreendam as transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada e assim possam julgar com fundamento as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto cidadãos (FARIA & LATINI, 2011, p. 2).

A Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios (FARIA & LATINI, 2011, p. 2).

Neste artigo, os professores vão sendo classificados na medida em que as autoras defendem que o ensino de Química requer que um profissional com sólida formação nos conhecimentos técnicos e que participe de uma formação continuada, a fim de construir elos entre as Ciências e elementos do cotidiano dos alunos. Aqui, ao sugerir um tipo de professor, o trabalho simultaneamente sugere um tipo de aluno, neste caso, aquele que necessita desses elementos do cotidiano para o seu processo de aprendizagem. Esse posicionamento colabora, a um só tempo, para a construção da subjetividade deste professor, deste aluno e do espaço do curso pré-vestibular social. Observe o modo como esse aspecto emerge nos trechos a seguir:

A proposta da inserção das seções, *Química em Foco e Fatos e Ideias* no material didático do PVS, foi apresentada aos tutores durante o período de capacitação, quando foi colocado, pela coordenação de Química, que durante as aulas eles deveriam estimular a leitura desses textos com intuito de apresentar ao público do PVS, carente de informações, uma leitura vinculada com seu aprendizado e promover discussões sobre os mesmos durante a aula (FARIA & LATINI, 2011, p. 4).

Sabemos que estamos trabalhando com um grupo de professores que tem como propósito preparar alunos para fazerem vestibular. Mas, também não podemos esquecer que o ensino e o aprendizado de Ciências devem permitir ao cidadão conhecimentos para que se integre em sociedade. Este é um desafio a ser enfrentado também pela equipe do PVS, que não pode perder de vista que já trabalha com alunos que carregam muitas lacunas na formação escolar e que, alguns ao retornarem aos bancos escolares podem estar sendo, novamente, excluído por falta de base (FARIA & LATINI, 2011, p. 7-8).

O maior desafio encontrado por nós é conjugar dentro de um programa de vestibular estipulado pelas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, um enfoque CTSA que acreditamos que possa permitir uma participação mais qualificada na sociedade desses alunos que tiveram suas trajetórias escolares marcadas por dificuldades e exclusões (FARIA

& LATINI, 2011, p. 11).

Assumo, portanto, que as autoras operam com uma noção salvacionista no que diz respeito ao professor, na direção de considerar que este possui o dever moral *de lutar em defesa da alma* (POPKEWITZ, 2001) dos estudantes do curso pré-vestibular social. Tal noção, entretanto, é posta em questão quando o artigo aborda aspectos da Ciência e Tecnologia, momentos nos quais demonstra uma percepção pautada pela segregação entre os conhecimentos acadêmicos e a ação docente. Esta segregação pode ser percebida por meio dos dois fragmentos expostos a seguir:

Reconhecemos que o ensino de Ciências e, especificamente o Ensino de Química, com enfoque CTS, requer uma postura diferenciada do professor que segundo Pinheiro *et al.* (2007) “é o grande articulador para garantir a mobilização dos saberes, o desenvolvimento do processo e a realização de projetos” (FARIA & LATINI, 2011, p. 5).

Para que ocorra essa leitura crítica é imperioso que se supere algumas construções históricas que expressam uma concepção de não neutralidade da Ciência e Tecnologia: (...) superação das perspectivas salvacionistas atribuídas à CT e a ideia de que os problemas de hoje e os futuros serão automaticamente resolvidos com o desenvolvimento cada vez maior da CT (FARIA & LATINI, 2011, p. 5).

Mais uma vez, esse trabalho também não cita diretamente como deve ser o currículo; entretanto, ao colaborar para a construção do professor e do aluno, as autoras evidenciam que há um modo de conceber um *bom e adequado* currículo, neste caso, um que associe os conteúdos disciplinares e os elementos do cotidiano. Alicerçado em Thomas Popkewitz (2001), como já explicitado, percebo que tais associações se relacionam com o que o autor denomina *alquimia curricular* para a construção das disciplinas escolares, processo que busca tornar os conhecimentos mais inteligíveis aos estudantes, sendo a socialização do conhecimento reconhecido pelas autoras como “uma prática social que implica processos de tradução e de recontextualização, a fim de tornar os saberes produzidos acessíveis para os indivíduos” (FARIA & LATINI, 2011, p. 5).

Quanto às fontes de estudo, Faria & Latini (2011) utilizam questionários transmitidos aos professores do curso PVS, a fim de serem respondidos quanto a aspectos como a matéria que tiveram mais dificuldade de ensinar, os tópicos trabalhados e o interesse dos estudantes. No percurso investigativo, o artigo se propõe a realizar uma “análise textual discursiva para entender de que maneira as discussões sobre CTSA, sugeridas a partir do material de apoio, são inseridas pela prática docente desenvolvida no PVS” (FARIA & LATINI, 2011, p. 6). De acordo com as autoras:

Para análise das falas fizemos inicialmente uma leitura exaustiva das respostas dos tutores a cada uma das perguntas do questionário. Examinamos os textos em detalhes buscando “unidades constituintes de enunciados” e estabelecendo relações entre eles que possibilitassem a compreensão dos fenômenos investigados (FARIA & LATINI, 2011, p. 6).

Como resultado da investigação, o artigo mostrou como possíveis obstáculos para a incorporação de conteúdos relacionados ao CTSA o fato de alguns professores citarem: a falta de tempo para trabalhar o conteúdo das apostilas, certas dificuldades de compreensão dos estudantes em relação à disciplina e a falta de interesse dos mesmos. As conclusões indicam o quanto alguns professores apresentam dificuldades ao ensinar o conteúdo de Química associado ao cotidiano e também dentro do contexto da CTSA, o que as autoras indicam ser uma possível deficiência nos cursos de Licenciatura.

O artigo de Melin, Spiegel & Luz (2013) tem por objetivo descrever e avaliar uma atividade cooperativa, voltada para alunos do pré-vestibular social do CEDERJ, que simula a síntese de proteínas para a compreensão das consequências das mutações gênicas no processo de tradução. O trabalho parte de dados empíricos acerca das dificuldades dos estudantes com temas relacionados à Genética para destacar a importância da utilização de diferentes estratégias de ensino que facilitem a compreensão dos mesmos, contribuindo para a formação de um sujeito autônomo, conforme mostra o trecho a seguir:

Este procedimento favorece uma aprendizagem mais ativa, estimulando o pensamento crítico, desenvolvendo capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas (Torres e Irala, 2007). Essas características levam o aluno a assimilar e construir o conceito de uma forma mais autônoma, permitindo assim um aprendizado mais centrado no aluno do que no professor (MELIN, SPIEGEL & LUZ, 2013, p. 7).

Com mais essa produção, sigo percebendo que os conhecimentos que circulam nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares são utilizados em meio a um *sistema de pensamento* que atribui a tais cursos a função de promover a autonomia aos estudantes, fazendo com que esses sejam capazes de modificar a sua condição social. No entanto, este *sistema de pensamento* também aloca tais estudantes em um espaço de carência e dependência da ação docente, reforçando a noção redentora a partir da qual é visto o professor. Esta forma de pensar vai ao encontro do que Thomas Popkewitz (2008 e 2011a) argumenta quando considera que a sociedade e a escola moderna somente são concebidas se estiverem voltadas para a fabricação de um cidadão que é pautado pela autonomia, o

qual é capaz de aperfeiçoar a si mesmo e o meio em que está inserido. Entretanto, ao professor parece não ser atribuída uma função autônoma, pois este é concebido na posição de mediador, sem que a seleção e organização dos conhecimentos sejam de responsabilidade do professor. O artigo defende a execução de aulas mais interativas e menos expositivas, buscando favorecer uma aprendizagem mais ativa. Ele constrói o *bom* professor como um facilitador da criação de um ambiente/espço adequado para que o estudante desenvolva suas habilidades populares. Observe como a questão é abordada:

Na aprendizagem cooperativa, o professor deve atuar de forma a criar um ambiente adequado para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais (Torres e Irala, 2007). Em nenhum momento a intenção é minimizar a figura do professor em sala de aula. O que se defende são aulas mais interativas, nas quais há uma maior participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, em oposição as aulas meramente expositivas que são centradas na figura do professor (MELIN, SPIEGEL & LUZ, 2013, p. 7).

O artigo não explicita como deve ser o currículo, mas, ao alocar discursivamente o professor, indica que o currículo a ser utilizado por este deve colaborar para a aprendizagem participativa do estudante. São utilizados jogos didáticos, sendo aplicados individualmente pré e pós-testes para avaliar se a atividade atingiu seu objetivo. No que diz respeito aos resultados da investigação, os autores destacam que uma aula cooperativa baseada na solução de problemas é mais eficaz do que as aulas expositivas para a aprendizagem do processo de tradução. O artigo conclui, então, que “a atividade mostrou-se eficaz no ensino do tema proposto, além de estimular os alunos durante a aula e promover uma maior interação entre eles” (MELIN, SPIEGEL & LUZ, 2013, p. 7).

O artigo de Assis, Marsico & Ferreira (2017)²⁸ investiga como o Ensino de Biologia vem atuando na constituição de professores e alunos em um pré-vestibular social específico. Neste empreendimento, o trabalho busca, especificamente, “lançar luz a diferentes discursos que vêm produzindo um determinado espaço a ser habitado por professores e alunos de um pré-vestibular social” (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 2). A análise realizada evidencia como a temática é atravessado por discursos que destacam as trajetórias diferenciadas e com limitações de alunos e professores do PVS, assumindo que “tanto o aluno quanto o professor do PVS/Cederj são posicionados em um espaço de exclusão do sistema educacional, uma vez que fogem da norma, ou seja, do que têm sido compreendido como normal, bom e adequado ao ensino médio

²⁸ Cabe ressaltar que sou coautor deste artigo, o qual foi produzido no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, coletivo de pesquisa do qual faço parte no PPGE/UFRJ.

brasileiro.” (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 3). É desse modo que estudantes e professores são posicionados como os *outros* na relação com estudantes e professores que tiveram uma trajetória escolar regular e com incentivo familiar.

Em relação aos professores desses espaços, o trabalho expõe que seus discursos são preocupados com a aprovação dos estudantes, em grande parte por conta de suas próprias trajetórias, marcadas pelas dificuldades em relação à renda, distância entre o local de estudo e o local de moradia, além do baixo capital cultural. Suas ações são atravessadas de modo significativo, portanto, por esses atravessamentos identitários. Tais professores são referidos como detentores de discursos que incorporam a responsabilidade moral pela redenção dos alunos, pela mudança no curso de vida dos jovens que passam pelo PVS, relacionando classificações sobre o sucesso e o fracasso desses estudantes a distinções e divisões socioeconômicas.

Os referenciais metodológicos utilizam uma *abordagem discursiva*, construindo uma análise de superfícies textuais presentes em depoimentos de atores do PVS/CEDERJ. Para tanto, os autores utilizam como fontes entrevistas com dois tutores da disciplina Biologia, dois ex-alunos e um coordenador da disciplina escolar Biologia. Nessa investida, Assis, Marsico & Ferreira (2017, p. 2) apostam:

(...) em uma *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013 e 2015), em diálogo com Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2014) e Michel Foucault (2014), por entendermos que tal colóquio nos permite analisar de que forma os enunciados do e sobre o PVS/Cederj se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e em meio a determinados ‘regimes de verdade’ sobre os processos de escolarização e acesso à universidade. Entendemos que tais discursos produzem *sistemas de raciocínio* (POPKEWITZ, 2014) que ‘fabricam’ tipos específicos de sujeitos (HACKING, 2007) – professores e alunos de um pré-vestibular social – e que tais *sistemas de raciocínio* tendem a normatizar “o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; que define quais as atitudes que nos farão culpados, quais as que são normais, ou quais regras que podem ser transgredidas” (POPKEWITZ, 1997, p. 13).

Na análise dos depoimentos, em diálogo com Michel Foucault (2014), nos interessou não tanto *quem diz*, mas *o que é dito*, investindo na *positividade* dos discursos, operando sobre os ditos. Nosso foco nas relações que produzem as regularidades discursivas sobre o PVS/Cederj nos enunciados das falas desses atores buscou entender esses discursos como “produtivos na constituição de processos de regulação social que hegemonomizam sentidos de escola, ensino, professor/a, aluno/a e conhecimento” (FERREIRA, 2013, p. 85). (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 3)

Em seus resultados, o artigo mostra a formação de dois pares binários nos discursos dos atores: um que é formado pelo aluno do PVS/CEDERJ em relação ao aluno

normal e outro constituído pelo professor que atua no PVS/CEDERJ em relação ao que não atua e que não passou por limitações em sua trajetória. Tanto professor quanto aluno passam a ocupar espaços de exclusão do sistema educacional, já que são compreendidos como *fora da norma* em relação àqueles que estão dentro dela. A categorização dos estudantes e professores podem ser exemplificadas, respectivamente, por meio dos fragmentos expostos a seguir:

Como enunciado anteriormente, o estudante atendido pelo pré-vestibular social é o aluno que não conseguiria ter bom desempenho nos exames vestibulares se contasse apenas com os conteúdos ofertados pelo seu ensino médio básico, ao contrário daquele caracterizado pelo investimento em sua formação (POPKEWITZ, 2001). (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 3)

Boa parte dos professores que atuam no PVS/Cederj também não tiveram uma trajetória regular no que se refere ao percurso escolar e universitário, tais como limitações socioeconômicas e falta de incentivo de seus pares, de modo distinto ao modelo de professor com uma *boa* trajetória – caracterizada por apoio econômico e incentivo familiar, sendo também classificados com professores *não normais* (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 3).

Este é, dentre os artigos analisados, o único trabalho que conversa diretamente com autores do campo do Currículo, tais como Thomas Popkewitz e Stephen Ball. Majoritariamente, tais conversas se estabelecem no sentido de evidenciar discursos relativos à responsabilidade moral que é incorporada à ação docente relativas aos estudantes do PVS, na medida o professor se propõe a pensar mais especificamente qual prática é apropriada, qual o conhecimento a ser utilizado, qual o ritmo mais satisfatório para as aulas, de modo a basear-se nas necessidades e capacidades dos estudantes, conforme mostra o trecho a seguir:

Quanto ao currículo de Biologia do PVS/Cederj, o principal aspecto a ser considerado no processo de construção do mesmo parece ser a preocupação com a formação do aluno. Afinal, os discursos sobre a seleção de conteúdos emergem carregados de um questionamento do acesso desigual ao conhecimento (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 5).

As preocupações acerca da formação do estudante com relação às estratégias utilizadas para diminuir as diferenças socioeconômicas em relação a outros estudantes aparecem em meio a um *sistema de pensamento* que normatiza a ação dos professores e confina o aluno em um determinado espaço por meio de distinções que classificam e dividem os estudantes do PVS. Este artigo posiciona o currículo de Biologia como tendo

um papel importante na formação dos alunos, já que não se limita aos conteúdos dos exames vestibulares, valorizando conhecimentos que colaborem para que suas trajetórias sejam reconhecidas e valorizadas socialmente. Entretanto, essa mesma iniciativa também regula quem é ou não habilitado a compor essa iniciativa, normatizando o *bom* professor para esse espaço e regulando suas práticas em compromisso com a ressignificação do percurso escolar de tais estudantes, conforme indica o fragmento abaixo:

Não podemos nos esquecer, no entanto, que a mesma iniciativa que se propõe a diminuir as lacunas de um sistema de educação que não oferece a seus alunos a formação necessária, forma alunos e professores por meio de um sistema de raciocínio que regula as subjetividades discentes e docentes, apontando aqueles que são ou não habilitados a comparecer nessa iniciativa. Tais regularidades discursivas normatizam o ‘bom’ professor para esse espaço, regulando suas práticas em compromisso com ressignificação do percurso escolar de tais estudantes, imputando em suas práticas não só conteúdos de Biologia, mas a motivação e a que lhes falta na busca pelos bancos universitários (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 6-7).

O artigo identifica, nos materiais analisados, que a atividade docente está relacionada ao que Thomas Popkewitz (2001) reconhece como uma *função redentora*, noção a partir da qual o professor tem a responsabilidade moral de transformar os estudantes em cidadãos. Nas palavras do autor, o professor redentor seria aquele que tem por responsabilidade *lutar em defesa da alma* dos estudantes. Tal concepção da função redentora do professor do PVS/CEDERJ está evidenciada nos seguintes fragmentos:

Tais enunciados incorporam a responsabilidade moral de salvação desses alunos, situando-os em um espaço que impõe um conjunto de características, as quais movem a ação dos professores do PVS/Cederj. Todo esse movimento ocorre em meio a um sistema de raciocínio que convoca tais professores a decidir acerca da prática apropriada, do corpo de conhecimentos a ser utilizado e do ritmo das aulas baseado nas *necessidades* e capacidades dos estudantes, o que resulta em um processo de contínuas categorizações destes estudantes, a partir da formação de binários (BALL, 2013; POPKEWITZ, 2001). (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 4)

Este sistema de raciocínio impõe um conjunto de valores que confina o aluno em determinado espaço, o qual carrega normas não explicitamente declaradas, mas que são produzidas por meio de distinções que servem para classificar e dividir os estudantes do PVS/Cederj. Assim, ainda que o trabalho no PVS/Cederj esteja pautado em uma crítica social mais ampla, ele não deixa de incorporar a responsabilidade moral de redenção do aluno e de mudança no curso de vida dos jovens que passam pela instituição, relacionando classificações sobre o sucesso e o fracasso desses estudantes a distinções e divisões socioeconômicas (ASSIS, MARSICO & FERREIRA, 2017, p. 6)

Por fim, o trabalho de Garcia & Salgado (2019) tem por objetivo investigar a percepção dos estudantes sobre o espaço educacional de um PVP, de modo a verificar se este espaço contribui de alguma forma para o entendimento do papel de cada um desses indivíduos na sociedade. Para tanto, as autoras constroem lentes de análises que operam com uma noção de poder segundo a qual haveria uma relação dicotômica entre uma estrutura opressora rígida – na qual o poder se concentra – e os sujeitos oprimidos por essa estrutura. Tal noção se relaciona ao que Michel Foucault denomina *poder soberano*, caracterizado como um poder concentrado, unilateral e verticalizado, o qual permite poucas possibilidades de agência dos sujeitos oprimidos. Para as autoras:

Estas respostas nos fazem perceber, também, que nós educadoras(es) não precisamos conscientizar estas pessoas sobre sua realidade, elas já têm esta consciência. Paulo Freire fala sobre os oprimidos terem consciência de sua opressão, mas que tal visão se encontra prejudicada, uma vez que estas pessoas estão condicionadas pela sua vivência. Assim, muitos oprimidos tendem a serem opressores, já que isto se torna um “ideal” segundo sua realidade, “Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação como o seu contrário.” (FREIRE, 2016). Ou seja, ao invés de educarmos apenas para conscientização, devemos instigar estas pessoas a buscarem seus sonhos e a lutarem por seus direitos (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 5).

Freire (2016) diz que a mudança não vem dos opressores, vem dos oprimidos que se libertam e irão libertar os opressores em um gesto de amor, não somente falando a quem oprime, mas dialogando com seus semelhantes, ouvindo ao próximo (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 6).

Conforme analisarei de maneira mais profunda no terceiro capítulo desta tese, este artigo aloca o PVP no contexto dos movimentos sociais. Ao situá-lo discursivamente em tais movimentos, o artigo parece compreender esse espaço a partir de uma lógica pautada pelas lutas identitárias por direitos humanos igualitários, as quais são atravessadas por um *sistema de pensamento* que constrói e reafirma binarismos como oprimidos *versus* opressores e estudantes de escola pública *versus* estudantes de escola privada. Afinal, de acordo com Garcia & Salgado (2019, p. 2):

A busca por direitos iguais no Brasil é histórica nas camadas populares, sendo possível identificar movimentos de organização e reivindicação em torno de vários eixos, como direitos das mulheres, indígenas, raciais, à alfabetização, à educação pública entre outros. Aqui nos centraremos em discutir o acesso ao Ensino Superior.

Nesse empreendimento, os estudantes do PVP permanecem sendo classificados como fora dos padrões do ensino regular, possuindo necessidades educacionais e financeiras particulares. Tais classificações sugerem que determinadas qualidades devem

ser observadas nos estudantes, o que gera um movimento que circunscreve esses sujeitos em um espaço discursivo específico que busca determinar o que é recomendável. Como já explicitado, esse conjunto de categorias e classificações obedece a um *sistema de pensamento* que inclui os estudantes – no sentido de compensar uma trajetória escolar irregular –, ao mesmo tempo que os exclui, pois os compara a estudantes de trajetórias escolares regulares. Observe como esse aspecto é enunciado pelos autores:

Como alternativa para jovens de baixa renda, surgem os cursos Pré-Vestibulares Populares (PVP), que buscam diminuir a disparidade nestes exames de seleção, pois muitos outros jovens têm possibilidade de pagar um curso pré-vestibular privado e/ou uma escola particular e se preparar melhor para as provas, se comparados a alunos da rede pública (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 2).

Além das categorizações e classificações que emergem ancoradas na noção de classe social, o artigo também trabalha com outras categorias organizadas em um sistema binário a partir do qual o estudante do PVP é entendido como *fora da norma*. É nessa direção, portanto, que os autores lidam com os atravessamentos identitários de raça, gênero e sexualidade, alocando os estudantes não brancos e/ou que não se identificam com a heterocisnormatividade em categorias *não normais*. Observe, no trecho a seguir, como os estudantes são enunciados:

As obras de Paulo Freire e seu pensamento estão no cotidiano do PEAC, pois os educadores voluntários trabalham com trabalhadores(as) provenientes de famílias humildes, que não tiveram oportunidade de estudar, pois tiveram que trabalhar desde cedo. Esses educandos são oprimidos socialmente não só pela sua classe, mas pela sua cor, sua origem não europeia, suas vestimentas, seu gênero ou sexualidade que não se encaixam no padrão heteronormativo, suas necessidades especiais que foram desconsideradas pelo ensino regular, ou seja, pela sua história e sua origem (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 2-3).

No que diz respeito a como os professores são classificados, o trabalho constrói a noção de um tipo de professor que utiliza uma metodologia de trabalho diferenciada em virtude das singularidades dos estudantes. Isso implica dizer que, apesar de o artigo não abordar diretamente o Currículo, ele é sugestivo do que este estudante específico necessita de um professor e um currículo também específicos. Afinal, para os autores:

Estes jovens adultos, muitas vezes, não se encaixaram nos padrões de ensino regular, o que leva os educadores a adotar uma metodologia de trabalho diferenciada, contemplando, além das necessidades educacionais deste grupo, também necessidades psicológicas e financeiras, por exemplo (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 3).

Assim como na maioria dos trabalhos aqui analisados, este artigo opera com uma noção de projeto de futuro a partir da qual o PVP tem por função transformar os estudantes em cidadãos, os quais seriam capazes de se mobilizar socialmente e modificar a comunidade na qual estão inseridos. No diálogo com Thomas Popkewitz (2011a), percebemos que, em tal projeto, nem todos os estudantes conseguirão corresponder ao movimento de inclusão e serão *abjetados*, ou seja, serão deixados *para trás*. É nesse sentido que esse autor assume que qualquer projeto de futuro inclui e exclui estudantes. Tal projeto de futuro pode ser verificado nos dois trechos expostos a seguir:

O objetivo deste trabalho é investigar a percepção das(os) educandas(os) sobre o espaço educacional de um PVP: o Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC). Buscaremos analisar quais as suas contribuições para a formação das(os) educandas(os). Tal projeto possui mais de 15 anos de existência e não visa só o ingresso de jovens no Ensino Superior. Atua também na formação de educadoras e educadores, na formação de cidadãos críticos e possui diversos projetos associados que podem colaborar para o debate da educação popular (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 2).

Para além do preço do curso e do ingresso no Ensino Superior, o projeto tem ideais que tocam emocionalmente esta(e) estudante e isto é um dos pilares principais deste curso, educar para que também tenham consciência de sua situação e de sua história. Assim como já manifestava Paulo Freire em suas obras, pretende-se alcançar uma educação voltada para a formação de cidadãs e cidadãos críticos (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 4).

É em meio a esse projeto de futuro que, utilizando questionários como fontes de estudo, a análise destaca que os estudantes compreendem sua situação social e escolar, e, a partir disso, encontram-se em um processo de desconstrução de concepções segregadoras acerca de si mesmos e de outras pessoas com perfis similares. Os autores apontam, no âmbito dessa desconstrução, “crescimento pessoal, escutar ao próximo, compreender sua realidade e lutar por direitos.” (GARCIA & SALGADO, 2019, p. 6).

II.2.2-Levantamento de trabalhos produzidos no âmbito das revistas de Educação

Buscando complementar o levantamento anterior, realizei um segundo movimento em periódicos de Educação classificados na categoria A do Qualis Capes. Utilizando as ferramentas de busca disponíveis em cada periódico, busquei os descritores *pré-vestibular social*, *pré-vestibular comunitário*, *pré-vestibular popular*, *preparatório*, *preparatório social*, *PVS*, *PVC* e *PVP*. Não houve recorte de tempo nesta busca. Foram

encontrados dois artigos (MORAES & OLIVEIRA, 2006; BASTOS, GOMES & FERNANDES, 2010). Nesta subseção, opto por abordar o segundo artigo (BASTOS, GOMES & FERNANDES, 2010) apenas em seus aspectos gerais, pois o mesmo terá seu conteúdo analisado de maneira minuciosa no capítulo 3 – em que analisarei textos presentes em páginas oficiais de cursos pré-vestibulares populares –, visto que este mesmo artigo se encontra tanto em periódico de Educação classificado na categoria A quanto na página eletrônica da Fundação Cecierj, instituição que gere o PVS do Cederj.

O artigo de Moraes & Oliveira (2006) focaliza a aprendizagem da docência de professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar (CPV). Neste empreendimento, os estudantes são mais uma vez categorizados e classificados por meio de uma condição socioeconômica desfavorável e pela insuficiência de conteúdos que adquiriram ao longo de suas trajetórias escolares. O artigo apresenta as porcentagens de diversos perfis identitários entre os estudantes, evidenciando que a maioria é composta por grupos que vêm se articulando para acessar o ensino superior de maneira mais efetiva:

Aproximadamente 50% dos alunos são trabalhadores; cerca de 70% são mulheres; aproximadamente 50% encontram-se em uma faixa etária que varia de 16 a 19 anos e 50% apresentam idade igual ou superior a 20 anos, sendo que a maioria destes encontra-se na faixa etária de 20 a 25 anos; cerca de 50% acabou de concluir o ensino médio ou está concluindo no ano em que frequenta o curso; e cerca de 40% são afrodescendentes (MORAES & OLIVEIRA, 2006, p. 128).

De acordo com o trabalho, os professores do curso pré-vestibular são compostos de uma diversidade de alunos de graduação (a maioria) e de pós-graduação, vindos de diferentes cursos da UFSCar. Há também os monitores, que trabalham de maneira compartilhada com docentes da Universidade, buscando adquirir uma formação e experiência continuada. A diversidade relativa aos cursos de graduação dos professores e tutores evidencia a reunião de uma comunidade disciplinar para o CPV, que se organiza em torno das especificidades dos pré-vestibulares sociais e é composta por professores e tutores de formações diferentes. Tal panorama sugere que essa outra comunidade se relaciona com as diferentes *comunidades disciplinares* e apresenta, ao invés de limites acadêmicos formais, contingências baseadas em outros critérios, o que pode ser estudado por futuros trabalhos na área da Educação e, mais especificamente, do Currículo. Tal comunidade disciplinar emerge e se explicita no fragmento a seguir:

Nessa perspectiva, o corpo docente é caracterizado por apresentar diversidade em termos de formação inicial – graduandos (a maioria) ou pós-graduandos –, e diversidade quanto às áreas de formação. Como exemplo dessa diversidade pode-se mencionar a diversidade quanto aos

curso de origem dos participantes do projeto em diferentes momentos: Matemática, Física, Química, Biologia, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia Física, Computação, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Enfermagem e Imagem e Som. Vale dizer que não há necessariamente correspondência entre curso de formação e área de ensino no cursinho; por exemplo, há alunos do curso de Biologia que atuam no ensino de inglês ou geografia (MORAES & OLIVEIRA, 2006, p. 128).

Utilizando entrevistas com os professores do curso pré-vestibular e debates sobre as reuniões gerais como fontes de estudo, o artigo trata a aprendizagem docente como um *continuum*, o que se relaciona com a noção de *aprendiz permanente* de Thomas Popkewitz (2011a). Nela, no âmbito educacional, os sujeitos – tanto os estudantes quanto os professores – são vistos como aprendizes perenes, ou seja, são compreendidos como sujeitos que devem buscar aprender durante toda a vida. Isso se explicita no texto quando, por exemplo, “a aprendizagem da docência é entendida como um continuum, iniciando-se antes da preparação formal, prosseguindo ao longo desta e permeando toda a prática profissional vivenciada” (MORAES & OLIVEIRA, 2006, p. 132).

Moraes & Oliveira (2006) nos fornecem interessante indícios para refletir acerca de como estudantes e professores do PVP são categorizados como *fora da norma* a partir de um *sistema de pensamento*, no sentido proposto por Thomas Popkewitz (2001), que define o que vem sendo considerado *normal*. Como já anteriormente explicitado, tal estrutura de ideias organiza não apenas como pensamos esta modalidade educacional, mas também o que é um *bom professor* e um *bom estudante*. Afinal, para os autores:

Aprender sobre ensinar envolve o estudo de dois distintos, mas obviamente interligados, fenômenos e processos: (1) aprender sobre como ensinar e (2) aprender sobre como ser um professor. O primeiro processo envolve desenvolver uma compreensão sobre si mesmo, sobre os alunos, os conteúdos, a pedagogia, o desenvolvimento do currículo e atividades subsequentes, estratégias e técnicas associadas a facilitar a aprendizagem dos alunos. O segundo processo tem o conjunto de regras, responsabilidades e formas de agir e pensar como profissionais emergentes. Um tem a ver com assuntos bastante associados às atividades de alunos e professores em salas de aula e outros lugares de aprendizagem. O outro é mais amplo, já que ser um professor não termina ao cruzar a porta da sala de aula. Não está associado apenas aos papéis/ regras da sala de aula, mas à participação na escola, nas comunidades local e profissional entre outras coisas (MORAES & OLIVEIRA, 2006, p. 132).

De acordo com a conclusão do artigo, os professores acabam tendo contato além da sala de aula, discutem sobre a gestão e questões administrativas do curso. Os professores refletem sobre sua ação docente a partir das diferentes vivências no âmbito

do curso pré-vestibular. Há uma constante reflexão sobre os planos de ações para os estudantes, o que me sugere, no diálogo que produzo com Popkewitz (2001 e 2013), uma alquimia formadora de um professor e um currículo específicos para o estudante do PVP.

O segundo artigo analisa a contribuição do Programa Pré-Vestibular social (PVS) no enfrentamento de algumas das diversas barreiras de acesso ao ensino superior no estado do Rio de Janeiro, refletindo sobre pontos de debates de inclusão/exclusão e sobre o histórico da experiência do PVS. Ao longo do trabalho, os estudantes são classificados por meio da baixa renda per capita e são selecionados para o curso a partir de uma apresentação de um projeto acadêmico consolidado (trajetória que pretende cursar). Além disso, os estudantes são vistos pelos autores como pessoas que devem ser inseridas no ensino superior para minimizar a elitização dos cursos superiores. Os professores, por sua vez, são constantemente avaliados pelos estudantes dos cursos, o que faz com que o professor trace planos e ações docentes específicas para estes estudantes. Tais docentes têm de ter formação continuada para estarem aptos a desenvolver as aulas no curso.

Em seus referenciais metodológicos, o artigo utiliza como fontes dados do IPEA, Banco de dados do PVS e levantamento de estatísticas por meio dos perfis dos alunos (idade, renda, onde utilizavam computador). Os resultados do artigo mostram que a maioria dos estudantes possuem renda abaixo de 1 salário mínimo (do ano de 2010), além de a maioria também ser da faixa etária de até 24 anos. Com a instalação do PVS e a expansão de polos, houve um maior aumento de alunos ingressando no ensino superior. Esse número é mais expressivo em cursos à distância, enquanto que nos presenciais, ainda se via até o momento (2010), uma maior parcela de jovens com maior renda per capita.

Em suas conclusões, o artigo mostra: que a instalação dos cursos de PVS e a expansão dos polos no interior permitiu um maior acesso dos jovens de baixa renda ao ensino superior; que o desenvolvimento de ações educacionais também visou a permanência dos alunos no curso; que a formação continuada dos professores é importante para a fixação desses no curso e evitar a evasão de alunos. Neste trabalho, assim como no anterior, os autores operam com um movimento de *normalização* que produz o estudante do PVS como *fora na norma* por ter tido uma trajetória escolar acidentada. Nesse mesmo movimento, o texto é atravessado pela noção de redenção atrelada à figura do professor que atua com o estudante do PVS.

Para além da análise dos trabalhos acerca de cursos pré-vestibulares populares, considero importante, no contexto de construção desta tese, outros documentos que permitam a ampliação da análise dos discursos que atravessam os cursos pré-vestibulares

populares, seus sujeitos e relações. Nesse sentido, no terceiro capítulo desta tese, analisarei textos presentes em sítios eletrônicos de cursos pré-vestibulares populares, buscando, a partir da superfície de tais textos, regularidades discursivas a partir de discursos de e sobre a docência. Para tanto, propor-me a realizar uma *abordagem discursiva* acerca dos sujeitos – professores e estudantes – e dos currículos concernentes a tais cursos.

CAPÍTULO III

A construção dos cursos pré-vestibulares populares a partir dos textos produzidos no âmbito de sua organização

III.1. Construindo experiências a partir da elaboração de acontecimentos

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Jacques Le Goff²⁹

No segundo capítulo desta tese, investiguei trabalhos acadêmicos acerca de cursos pré-vestibulares populares, direcionando-me a compreender quais discursos circulam nesses espaços. Desse modo, procurei elucidar como é produzido um conhecimento determinado sobre os cursos pré-vestibulares populares e os sujeitos-professores que atuam nesses mesmos espaços. Em tal movimento, busco entender quais *regimes de verdade* (FOUCAULT, 2014a e 2014b) constroem e legitimam esse conhecimento e fabricam esse sujeito-professor.

Cabe destacar que, ao longo desta tese, e, em especial, em sua introdução, venho posicionando esta pesquisa como um esforço investigativo no sentido de compreender como os discursos que atravessam professores, alunos e currículos pertinentes a cursos pré-vestibulares populares constroem conhecimentos de e sobre esses espaços. Ao escrever que tais discursos atravessam os sujeitos e os currículos concernentes a esses cursos, proponho uma noção de estrutura baseada nos estudos foucaultianos sobre o poder microfísico, na medida em que compreendo que os discursos estruturam sujeitos – participando de seus processos de subjetivação – e relações, lançando luz ao potencial estruturante e capilar dos discursos. Tal escolha teórica afasta esta pesquisa da concepção material de uma estrutura rígida e intransponível e, por conseguinte, faz com que este empreendimento investigativo abra possibilidades de visualizar diferentes formas de

²⁹ LE GOFF, J. Documento/monumento. In: _____. História e memória. Campinas: Unicamp, 1996, p. 537-538.

agência – termo que designa formas de agir em meio aos mecanismos estruturantes do discurso – relativas aos sujeitos investigados, que, no âmbito desta tese, são professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares.

Como parte deste empreendimento, busco – nos capítulos 2, 3 e 4 – investigar os discursos presentes na superfície dos textos que compõem os materiais pesquisados ao longo das seções deste trabalho. São eles: (a) os trabalhos acadêmicos analisados no segundo capítulo desta tese; (b) os textos oficiais elaborados por organizações de cursos pré-vestibulares populares a serem analisados neste terceiro capítulo; (c) as narrativas de professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços, as quais investigo no capítulo 4. Nesse movimento, a partir de tais discursos – e seus mecanismos estruturantes –, busco compreender os processos de construção das subjetividades dos professores supracitados.

Dessa maneira, como ponto de partida para a análise, procuro acessar esses materiais como um conjunto de produtos e produtores de sentido acerca dos cursos pré-vestibulares populares, considerando as experiências contidas nos textos que estão na produção acadêmica, nos documentos produzidos por organizadores desses espaços e na narrativa de professores negros que atua ou atuaram em tais cursos. Nessa direção, busco investigar quais discursos atravessam esses textos, produzindo um modo de se pensar tais cursos, assim como um modo de fabricação de seus professores, estudantes e currículos. Ao delimitar e lançar foco sobre o que é dito acerca dos cursos pré-vestibulares populares, é possível colaborar para que outros sentidos de estrutura e agência sejam desenvolvidos no que diz respeito a esses cursos.

Neste momento, considero importante destacar o que entendo por *experiência*, e, mais do que isso, ressaltar como compreendo a relação entre a *experiência* e os processos de subjetivação. Alicerçado em Jorge Larrosa (2009 e 2011), compreendo a *experiência* como fruto da relação do sujeito com o acontecimento, de modo a considerar que esse acontecimento passa pelo sujeito e o transforma, colaborando para a construção de seus processos de subjetivação. Diante da noção de *experiência* desenvolvida por Larrosa (2009 e 2011), ao investigar a relação dos supracitados sujeitos-professores com suas experiências docentes, estou, de certo modo, buscando pistas sobre a subjetividade docente dos mesmos, empreendimento que constitui o foco principal desta tese.

Discorrendo ainda sobre a *experiência* concernente à atividade docente de professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares, dialogo com Michel Foucault (2010a) no sentido de considerar que a *experiência* também é um trajeto ou caminho por que passamos e a partir do qual nos transformamos. Além disso,

em diálogo com Fernando Barcena (2002), entendo que a própria *experiência* também pode ser entendida como um acontecimento que fomenta novos processos de subjetivação no sujeito atravessado pela mesma, instigando nesse sujeito o desenvolvimento de novos olhares e novos modos de pensar sobre o próprio acontecimento. É nesse sentido que percebo que, ao investigar os processos alquímicos que constroem sujeitos-professores e currículos pertinentes a curso pré-vestibulares populares, eu, como pesquisador e ex-professor desses espaços, sou transformado ao longo deste itinerário. Em tal movimento, procuro colaborar para a produção de outros modos de pensar e produzir interpretações acerca do que se pensa e se produz em relação a esses cursos.

Neste terceiro capítulo, analiso, então, os discursos produzidos por textos oficiais presentes em endereços eletrônicos de cursos pré-vestibulares populares de diversos perfis – sociais, para negros e carentes, para estudantes LGBTTTQIA+ – criados/geridos por instituições públicas ou por iniciativa da comunidade civil. Alicerçando-me na noção da alquimia desenvolvida por Thomas Popkewitz (2001 e 2013), meu empreendimento aqui se desenvolve no sentido de compreender como os discursos que constituem os textos supracitados produzem os conhecimentos e os sujeitos que atuam nesses espaços.

Dentre esses sujeitos, há os estudantes que compõem o público ao qual os diferentes cursos pré-vestibulares populares se dirigem – e, nesse caso, tais cursos projetam um tipo de estudante. E há também os professores, os quais são projetados por tais cursos a partir das especificidades dos estudantes. Dentro desse universo, interessa-me, especificamente, investigar a construção das subjetividades de professores negros, compreendendo que os processos de subjetivação estão associados aos conhecimentos que são ensinados por esses professores e aos estudantes aos quais esses conhecimentos são direcionados. É nesse conjunto de processos alquímicos – que são simultâneos – que os professores se constituem, ou seja, é no desenvolvimento de relações com conhecimentos e estudantes que a docência é produzida.

III.2. A fabricação do estudante e do professor de cursos pré-vestibulares populares

200As coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação.

Ao empreender uma investigação analisando documentos pertinentes aos cursos pré-vestibulares populares, busco lançar luz aos atravessamentos discursivos que constroem a subjetividade de professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços. Para tanto, selecionei alguns textos contidos em páginas eletrônicas dos seguintes cursos pré-vestibulares: (a) Pré-vestibular para negros e carentes – núcleo Santa Cruz da Serra³¹; (b) Pré-vestibular para negros e carentes – Pastoral da Juventude³²; (c) Pré-vestibular social do CEDERJ (Fundação Cecierj)³³; (d) Prepara Nem – curso pré-vestibular voltado ao público LGBTQIA+³⁴; (e) Pré-vestibular social do Sintuperj³⁵. Afinal, compreendo que tais documentos trazem em seus textos modos de raciocinar que fabricam os sujeitos-professores desses espaços. Ao investigá-los, trabalho com a noção foucaultiana de um poder que é distribuído, assimétrico e capilar. Afasto-me, portanto, da noção de um poder concentrado em estruturas que o detenham, e, assim, vislumbro a emergência de formas de agência a partir da atividade docente desses sujeitos-professores.

Em diálogo com Stephen Ball (1992), compreendo que os textos aqui investigados sofrem alterações nos espaços em que circulam de acordo com as interpretações dos sujeitos que convertem tais informações em práticas. Tal atividade é denominada por Ball como *encenação* (Mainardes e Marcondes, 2009). Assim, ao analisa-los, não visio restringir o seu conjunto de sentidos; ao contrário, compreendo cada texto como um documento/monumento sujeito a sofrer traduções, interpretações, intervenções e recontextualizações pelas ações de diferentes sujeitos no âmbito das instituições em que circulam. Partindo dessa premissa, interessa-me compreender como esses documentos/monumentos colaboraram para a regulação dos sentidos e significações acerca dos cursos pré-vestibulares populares. Dessa maneira, busco lançar foco aos processos de subversão e fraturas em meio a mecanismos de inclusão/exclusão. Tal

³⁰ FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, v. 21, n.02, pp. 371-389, jul./dez. 2003, p.373.

³¹Exponho, a seguir, o endereço eletrônico do referido curso pré-vestibular: <https://pvncstacruz.com.br>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

³²Exponho, a seguir, o endereço eletrônico do referido curso pré-vestibular: <https://pvncprepj.wixsite.com/pvnc-pj>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

³³Exponho, a seguir, o endereço eletrônico do referido curso pré-vestibular: <https://www.cecierj.edu.br/pre-vestibular-social>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

³⁴Exponho, a seguir, o endereço eletrônico do referido curso pré-vestibular: <https://www.facebook.com/PreparaNem>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

³⁵Exponho, a seguir, o endereço eletrônico do referido curso pré-vestibular: <http://www.presocial.com.br>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

proposta questiona a noção de políticas com formas de controle e busca desconstruir a noção de instituições como centros de poder.

A fim de realizar o empreendimento de analisar textos oficiais contidos em páginas eletrônicas de cursos pré-vestibulares populares, compreendo o ato da escrita desses textos como experiências – o que Michel Foucault (2010a) trata como trajetórias – que promovem transformações nos sujeitos e colaboram no processo de construção de suas subjetividades. Para expor de modo mais inteligível tal empreendimento, recorro novamente ao conceito de experiência (FOUCAULT, 2010a) a fim de referir-me às políticas elaboradas na construção desses textos, entendendo tais experiências como acontecimentos a partir dos quais podemos pesquisar os processos de subjetivação docente. Nesse movimento, me alicerço também em Foucault (2010a) para considerar o ato da escrita como um ato de deslocamento, mudança, transformação. E tal ato é capaz de regular a subjetividade docente dos sujeitos-professores que compõem o objeto desta tese. Assim, ao analisar os documentos que compõem o material a ser investigado neste terceiro capítulo, interessa-me o que é dito nos textos, e, valendo-me da noção de positividade dos discursos – engendrada por Michel Foucault (2014b) –, os compreendendo como discursos que participam dos processos de regulação social, os quais constroem significados sobre a escola, o professor, o aluno e o conhecimento.

Proponho produzir, então, uma descrição de acontecimentos discursivos, buscando compreender que regularidades discursivas sobre os cursos pré-vestibulares são produzidas por tais documentos/monumentos e, mais do que isso, como tais textos colaboram para a construção dos processos de subjetivação de professores negros que atuam ou atuaram em tais espaços. Ao delimitar o lócus, os limites e os contextos de surgimento dos acontecimentos, fujo da noção linear da história, pretensamente desenvolvida a partir da lógica de causa e consequência. Desse modo, vislumbro fazer emergir as possibilidades de visualização de fraturas e subversões, entendendo esse esforço como importante para o surgimento de novas subjetividades docentes.

No diálogo com Thomas Popkewitz (2014) e Ian Hacking (2007), compreendo como produtores de *sistemas de pensamento* os discursos que constituem os textos a serem analisados neste terceiro capítulo. Tais sistemas devem ser problematizados por serem constituídos de regras e normas que categorizam professores e estudantes, assim como as especificidades de ensino e conhecimentos. É nesse sentido que os conhecimentos ensinados no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares colaboram para a regulação das ações dos sujeitos pertinentes a esses espaços.

Esses sistemas de pensamento padronizam o que venham a ser o professor, o estudante e o ensino normais, definindo, conseqüentemente, quais conhecimentos, professores e estudantes fogem a esse padrão de normalidade, e são, por esse motivo, considerados como *outros*. É nesse sentido que venho, desde a seção introdutória desta tese, apresentando reflexões sobre como os estudantes e os professores dos cursos pré-vestibulares populares vêm sendo construídos e vistos em espaços fora da norma.

Corroborando para esta categorização o fato de que os estudantes desses espaços apresentam trajetórias escolares acidentadas e trajetórias de vida muitas vezes caracterizadas pela conciliação entre trabalho e estudo, além de outras limitações cotidianas que fazem com o que o estudante não possa se dedicar de maneira integral às atividades escolares. Nesses espaços, a organização e a distribuição de tempos de aula, conteúdos e estratégias de ensino também são específicos. Esse conjunto de características colaboram para que os espaços desses cursos pré-vestibulares sejam vistos como distintos em relação a demais espaços de ensino – inclusive cursos pré-vestibulares da iniciativa privada – considerados *normais* dentro da cultura educacional.

Diante desse panorama, e a partir de minha própria experiência como ex-professor desses espaços, destaco a percepção de que, para os cursos pré-vestibulares populares, é projetado um tipo específico de professor, o qual deve trabalhar de maneira adequada a essas diferenças, e, mais do que isso, se deva se comprometer com as necessidades desse espaço de ensino. Além disso, muitas vezes, esse professor também é estimulado a atribuir novos sentidos sobre o que seja uma educação de qualidade em comparação às suas próprias memórias escolares.

Ao analisar textos oficiais de cursos pré-vestibulares populares – como textos de apresentação, editais e cartas de princípios –, proponho-me a realizar tal empreitada no âmbito do discurso. Nesse empreendimento, percebo, em um primeiro momento, o modo como professores e organizadores veem os estudantes que circulam nesses espaços. Nessa direção, e alicerçado em Thomas Popkewitz (2001), noto que os espaços dos cursos pré-vestibulares populares são atravessados discursivamente por um sistema de pensamento que fomenta a construção e a sedimentação de um compromisso moral de redenção dos estudantes – cuja trajetória escolar é considerada, de modo prévio, como acidentada. De acordo com as palavras do supracitado autor, tal compromisso moral desdobra-se em uma *luta em defesa da alma* dos estudantes de cursos pré-vestibulares populares.

Sem negar a materialidade das trajetórias sociais e escolares acidentadas de uma parte dos estudantes que frequentam/frequentaram cursos pré-vestibulares populares,

interessa-me, nesse contexto, analisar discursivamente como os estudantes são categorizados e qual o conjunto de critérios no qual se baseia essa categorização. Nessa direção, compreendo que tais critérios partem de uma perspectiva crítica, que aloca os alunos em um modelo dicotômico e foca em visibilizar as estruturas de opressão que, no âmbito de uma sociedade desigual, excluem tais estudantes. A seguir, destaco alguns trechos em que tais categorizações estão presentes:

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), surgiu na Baixada Fluminense em 1993 em função do descontentamento de educadores com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados. O PVNC também surgiu visando a articulação de setores excluídos da sociedade para uma luta mais ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial. (Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude, p. 4)

O Programa Pré-Vestibular Social é entendido aqui, portanto, como um passo na direção de oferecer alternativas concretas aos alunos que, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem nos padrões hoje exigidos para garantir seu ingresso no Ensino Superior, seja pela baixa qualidade da instrução recebida, seja por inúmeros outros percalços que os segmentos mais pobres da população enfrentam para desenvolver continuamente sua escolarização.

(Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 126)

Mais do que confinar/classificar os estudantes, os espaços dos pré-vestibulares populares atribuem discursivamente sentidos de docência para essa modalidade de ensino. No que diz respeito a esses significados de docência, percebo que os discursos que circulam nesses espaços fabricam um tipo de professor específico, engajado com o desenvolvimento intelectual, a formação educacional, o pensamento crítico, o envolvimento político em favor das lutas mais amplas em prol da distribuição social do conhecimento e a preparação desses estudantes para as provas de acesso ao ensino superior como forma de acesso à mobilidade social. Desse modo, os discursos que atravessam os espaços dos cursos pré-vestibulares populares sugerem um projeto de formação dos estudantes como cidadãos, para que possam, por meio da educação, subverter, no âmbito da materialidade, uma lógica estrutural opressora, de maneira que o curso pré-vestibular popular possa funcionar como um “questionamento ao sistema”. A seguir, reproduzo alguns exemplos de como esses espaços projetam um tipo específico de professor para esta modalidade de docência:

Sem perder de vista que o trabalho voluntário se reveste de transcendental grandeza e que dignifica quem o pratica, é importante e desejável que os

professores com atuação em sala de aula possuam as seguintes características:

- a) Mostrem-se conscientes do alcance político, social e educativo do Movimento “Pré-Vestibular para Negros e Carentes”
- b) Sejam altruístas e dotados de elevado sentimento de solidariedade humana;
- c) Reconheçam a importância de não conservarem qualquer preconceito racial, de gênero, político, ideológico e religioso, comprometendo-se a respeitar e tratar a todos de forma igual;
- d) Disponham-se a praticar e incentivar os alunos à prática da solidariedade ativa;
- e) Possuam sólido conhecimento das disciplinas que se disponham a ministrar, mesmo não sendo academicamente formados;
- f) Busquem desenvolver a consciência crítica dos alunos frente a realidade social, política, econômica e racial;
- g) Sejam receptivos às instruções que lhes forem passadas pela coordenação de seu Núcleo e, em caso de dúvidas, consultar a diálogo com esta.
- h) Saibam que se fizerem pelo aluno qualquer coisa que este possa fazer, sua ajuda se transformará num ato paternalista, pois induzirá o “beneficiado” a indolência, autodepreciação e dependência;
- i) Valorizem o ato de ouvir e aceitar, de forma a envolver os alunos num relacionamento franco e confiante;
- j) Que faça uso de diferentes métodos e seja consciente das limitações dos alunos.

(Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude, p. 4)

III.3. O cursos pré-vestibulares populares no âmbito dos movimentos sociais

Em caso de existir mais candidatos do que vagas, os seguintes critérios devem ser seguidos (...) Oriundos de Movimentos Populares. Aqueles que tenham alguma inserção nas lutas sociais, como Comunidades Eclesiais de Base, Sindicatos, Associações de Classe, Entidades filantrópicas, culturais, partidárias ou religiosas. (Fragmento da Carta de Princípios do PVNC – Pastoral da Juventude, p.11)

Ao analisar os textos oficiais de cursos pré-vestibulares populares, percebo atravessamentos discursivos que indicam a sua relação com os movimentos sociais. No que diz respeito a esta relação, considerarei, para esta subseção, os movimentos sociais no recorte temporal do início da ditadura militar à primeira década do século XXI, considerando, em especial, os movimentos ocorridos no Rio de Janeiro, para a investigação dos textos supracitados. Nesta subseção, a partir de estudos foucaultianos, meu empreendimento é compreender como os discursos presentes nos materiais investigados neste capítulo relacionam os cursos pré-vestibulares populares e os movimentos sociais. Para tanto, irei articular, no âmbito do discurso, o histórico dos

movimentos sociais ligados à educação e o surgimento/desenvolvimento dos cursos pré-vestibulares populares, de modo a buscar compreender os textos em sua superfície e me afastar de cronologias históricas baseadas em relações de causa e consequência. As informações que alicerçam esta subseção foram obtidas, principalmente, a partir do diálogo com Cloves Alexandre de Castro (2005), cujo trabalho traça um panorama dos cursos pré-vestibulares populares no âmbito dos movimentos sociais.

Segundo Castro (2005), no contexto da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), os cursos pré-vestibulares populares tiveram uma conotação mais solidária, influenciados pela igreja católica (em especial, a Teologia da Libertação e as Comunidades eclesiais de base). A partir da abertura política do Brasil, novas ações em prol da democratização do acesso ao ensino superior foram sendo desenvolvidas, em especial, no âmbito das próprias universidades, nas quais parte do público discente passou a organizar cursos pré-vestibulares com caráter social. O fragmento de texto abaixo mostra essa influência:

A ideia de organização de um Curso Pré-Vestibular para estudantes negros nasceu a partir das reflexões da Pastoral do Negro, em São Paulo, entre 1989 e 1992. Nesse período e como resultado concreto dessas reflexões a PUC-SP, através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu 200 bolsas de estudos para estudantes participantes de Movimentos Negros e Populares.

(Carta de princípios do PVNC – Pastoral da Juventude, p. 4 e 5)

Destaco o fato de, a partir desse fragmento, também perceber uma função redentora desempenhada pela igreja católica, que se materializa por meio da oferta de bolsas de estudo na PUC-SP. Função esta que também atravessa um dos PVNC investigados, cujo codinome é *Pastoral da Juventude* e está localizado na Catedral Diocesana de Santo Antônio, em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense. O codinome *Pastoral da Juventude* sugere a ação de pastorear, guiar, governar, dirigir como pastor, o que atribui certa responsabilidade simbólica ao curso, no que diz respeito ao acesso do sujeito estudante de origem popular ao ensino superior.

Ainda segundo Castro (2005), o século XXI é caracterizado por um acúmulo de experiências relativas às ações em prol da educação democrática desenvolvidas em períodos anteriores, pela expansão e popularização dos espaços de pré-vestibulares de caráter social (já que, nos períodos anteriores, a maioria desses espaços se restringia às universidades e a organizações municipais progressistas) e pelo retorno à ideologia da educação popular. Nesse momento, considero potente mobilizar a noção de tempo presente de Koselleck (2006), a partir da qual o autor considera que o presente se constitui na região fronteira entre os *espaços de experiência* e os *horizontes de expectativa*. No

PVNC, tal acúmulo de experiências também ocorreu a partir da relação com a igreja católica:

Não podemos negar que aprendemos muito da Ação Católica, da Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido. No final da década de 70 e no início dos anos 80 a Igreja vivia um período de grandes expectativas, pois Medellín e Puebla trouxeram novos ares para a ação pastoral com a opção concreta pelos pobres e pelos jovens. Esta opção possibilitou ampliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido com a juventude em movimento, para a construção de uma proposta mais orgânica.

(Fragmento do texto de apresentação do PVNC – Pastoral da Juventude)

Ainda sobre o mesmo recorte espaço-temporal, de acordo com Castro (2005), a expansão do ensino básico não se configurou como um projeto educacional elaborado pelo Estado, no sentido de contribuir para uma educação mais democrática. Essa expansão é fruto de pressões populares. Como em outros momentos da história educacional brasileira, o Estado tende a absorver certas demandas e pressões populares, no sentido de manter a hegemonia no que diz respeito às tomadas de decisões e fazer parecer que tais mudanças se mantenham desvinculadas de um caráter reivindicatório e/ou insurgente. Tal contexto corrobora com a noção de um poder que Michel Foucault determina como microfísico, capilar, disperso, dinâmico, configurado no âmbito das relações, e que, por isso, permite deslocamentos, fraturas e subversões que não podem ser antevistas ou alocadas em cronologias causais.

Nas últimas décadas, a partir da ampliação do sistema público de ensino básico – os ensinos fundamental e médio –, aumentava também a demanda por vagas no ensino superior. Essa conjuntura colaborou para o crescimento do setor privado, que passou a instrumentalizar alunos para os exames vestibulares. Com a expansão do setor educacional privado, alargou-se o abismo social entre as camadas populares e as classes média e alta, visto que a conquista de vagas do ensino superior atrelava-se cada vez mais à possibilidade de investimento no processo de preparação para os exames vestibulares. No sentido de colaborar para uma educação mais democrática, movimentos em prol do preparo de alunos para o vestibular foram ocorrendo em diversos lugares do país.

Considero importante ressaltar que não me proponho a assumir a fala dos autores das produções acadêmicas acerca dos cursos pré-vestibulares populares e dos movimentos sociais como se meu empreendimento nesta tese fosse ao encontro das mesmas, mas, sim, refletir sobre como tais falas constroem um sentido de pré-vestibular popular. Alicerçado nos escritos de Michel Foucault, busco problematizar como a ideia

de um curso pré-vestibular popular foi sendo forjada a partir desses discursos, de modo a compreender que realidade tais textos produzem para justificar a existência dos cursos pré-vestibulares populares. Nesse movimento, destaco que os materiais investigados demonstram um olhar atravessado pela materialidade de tais cursos, na medida em que buscam se contrapor a um modelo precarizado de escola pública, no âmbito de um sistema educacional que não tenta equalizar as relações desiguais que envolvem parcelas mais pauperizadas da população, no contexto de uma sociedade excludente.

O Programa Pré-Vestibular Social é entendido aqui, portanto, como um passo na direção de oferecer alternativas concretas aos alunos que, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem nos padrões hoje exigidos para garantir seu ingresso no Ensino Superior, seja pela baixa qualidade da instrução recebida, seja por inúmeros outros percalços que os segmentos mais pobres da população enfrentam para desenvolver continuamente sua escolarização.

(Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 126)

As referências nominais também sugerem atravessamentos discursivos que nos informam sobre o sistema de pensamento que regula os sujeitos que circulam nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares. Exponho a seguir, a título de exemplo, o posicionamento quanto à identidade relativa ao negro e ao anticolonialismo a partir do nome de um curso pré-vestibular popular que funciona na UFRJ. Em 2002, o SINTUFRJ cria o Curso Pré-Vestibular Samora Machel³⁶, cujo nome é em homenagem a Samora Moisés Machel, ativista moçambicano que esteve no comando da Frente de Libertação de Moçambique lutando contra o domínio colonial português. Machel foi o primeiro presidente da república de Moçambique após a independência do país. A criação deste curso se deu no âmbito do Programa da UFRJ “Políticas da Cor na Educação Brasileira”, com financiamento da Fundação Ford. A escolha do nome dado ao curso parece reforçar e simbolizar uma articulação entre as demandas educacionais e as desigualdades raciais, compondo um pacote de urgências sociais no Brasil.

Considero pertinente destacar que, no contexto brasileiro do fim do regime militar e da conseqüente reabertura política do país, ocorrida em 1985, a sociedade civil pôde se organizar de modo mais visível, e seu conjuntos de ações resultaram em dois marcos

³⁶ Mais informações relativas ao Curso Pré-Vestibular Samora Machel, como histórico, biografia, e dados de aprovação no vestibular, encontram-se na página própria do curso, cujo endereço eletrônico é <https://presamora.wixsite.com/samora>

importantes: (a) a publicação da Constituição de 1988, a qual garante a todos o direito ao ensino básico, o que, por sua vez, colabora para estudantes pobres concluintes do ensino médio desenvolverem expectativas e demandas de acesso ao ensino superior; e (b) o fortalecimento de movimentos sociais surgidos na década de 1970 e até então silenciados pela ditadura militar, os quais tomaram visibilidade no cenário nacional e aumentaram seu nível de articulação, pressionando com mais vigor a esfera pública no sentido da ampliação de acesso ao ensino superior e influenciando diversos segmentos progressistas pertencentes ao campo educacional.

Ainda acerca dos cursos pré-vestibulares populares surgidos no Rio de Janeiro, no início da década de 1990, é criado o Curso Pré-vestibular Mangueira vestibulares, cujo público discente era oriundo da comunidade do morro da Mangueira, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Mais tarde, esse curso passou a ser denominado Associação Mangueira Vestibulares. Influenciado pelas experiências vivenciadas através do desenvolvimento e da atuação do curso pré-vestibular vinculado ao SINTUFRJ, do Curso Pré-vestibular Mangueira e do Curso Pré-Vestibular da Cooperativa Steve Biko, foi criado, em 1993, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, o Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes, o qual se preocupou tanto com a desigualdade de oportunidades educacionais pelo viés das questões de classe, quanto com as desigualdades de oportunidades educacionais entre negros e brancos, o que é expresso em sua própria denominação “para negros e carentes” e como demonstra o trecho da carta abaixo:

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) é um movimento de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular, de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros(as) em particular. Com o ensino pré-vestibular e outras ações, o PVNC quer ser, em caráter geral um Movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do Ensino Público, gratuito e de qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior (Carta de princípios do PVNC – Pastoral da Juventude).

A partir de 1994, o Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes passou a incentivar a construção de novos núcleos de cursos pré-vestibulares de mesmo propósito, dando origem ao Movimento dos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, com mais de 20 núcleos espalhados no Estado do Rio de Janeiro, estando presente em municípios como Nova Iguaçu, Duque de Caxias e Petrópolis, Magé, São João de Meriti e Rio de Janeiro.

Essa estratégia multiplicadora tornou a experiência do Movimento dos PVNC uma das mais conhecidas experiências no que diz respeito aos cursos pré-vestibulares populares do Brasil. Além disso, Nascimento (2010) aponta que o movimento dos PVNC não se limitava às salas de aula, mas participavam de fóruns e encontros relativos de diferentes tipos (estudantis, sindicais, religiosos, movimento negro, dentre outros). Desse modo, os PVNC foram ganhando visibilidade e adesão.

Ao traçar essa trajetória dos cursos pré-vestibulares populares no âmbito dos movimentos populares, meu empreendimento se baseia em investigar que enunciados são produzidos por e sobre esses espaços, de modo a compreender que processos de significação e de construção de sentidos vêm sendo produzidos acerca deste campo de atuação. Desta maneira, minha proposta é aproximar-me das regularidades discursivas a respeito desses espaços. Sentidos como a articulação entre a transmissão de conhecimentos direcionados a atender os programas de vestibular e a formação política dos estudantes, os quais circulam nos espaços dos pré-vestibulares populares, são tomados como pistas para o mapeamento dessas regularidades discursivas.

III.4. O olhar redentor do professor e o projeto de futuro

O Programa Pré-Vestibular Social é entendido aqui, portanto, como um passo na direção de oferecer alternativas concretas aos alunos que, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem nos padrões hoje exigidos para garantir seu ingresso no Ensino Superior, seja pela baixa qualidade da instrução recebida, seja por inúmeros outros percalços que os segmentos mais pobres da população enfrentam para desenvolver continuamente sua escolarização. (Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 126)

A partir da análise dos já referidos documentos, percebo que os atravessamentos discursivos nos espaços dos cursos pré-vestibulares populares fomentam um sistema de pensamento que considera o contexto educacional – inserida na dinâmica social e história do Brasil – uma estrutura rígida e desigual a ser vencida por ações organizadas das camadas populares e/ou ações governamentais que tenham como foco reduzir as desigualdades educacionais. Em tal perspectiva, o poder estaria concentrado nas estruturas macroscópicas, possibilitando e validação de dicotomias como exploradores/explorados e incluídos/excluídos, conforme mostra o trecho a seguir:

Nesse sentido, entendemos que os diversos problemas relacionados aos obstáculos hoje encontrados para efetivar a democratização do acesso à

educação formal no Brasil apresentam-se como expressões de processos e situações simultâneas de inclusão/exclusão. Isso significa tomar tais processos na amplitude de condições sempre relativas, geradas pela distribuição desigual da riqueza (material e imaterial), ao abrigo das regras do capitalismo. (Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 126)

Nesse sentido, entendemos que os diversos problemas relacionados aos obstáculos hoje encontrados para efetivar a democratização do acesso à educação formal no Brasil apresentam-se como expressões de processos e situações simultâneas de inclusão/exclusão. Isso significa tomar tais processos na amplitude de condições sempre relativas, geradas pela distribuição desigual da riqueza (material e imaterial), ao abrigo das regras do capitalismo. (Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 126)

Ao raciocinar a partir de critérios relacionais dicotômicos, essa noção de estrutura – já exposta na seção teórica desta tese – tende a restringir as possibilidades de agência dos sujeitos que fazem parte desses espaços. Afinal, de acordo com tal concepção, as possibilidades de ação dos sujeitos estariam restritas a vencer ou perder diante de um sistema educacional desigual. Ao longo da leitura dos textos aqui analisados, evidencio um posicionamento essencialista que, ao se expressar estritamente pelo viés da denúncia, concebe o estudante como um indivíduo privado de seus direitos como cidadão, estando marcado por mecanismos dicotômicos de inclusão/exclusão:

Com o ensino pré-vestibular e outras ações, o PVNC quer ser, em caráter geral um movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do Ensino Público, gratuito e de qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior, nos âmbitos municipal, estadual e federal. (Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude, p. 4)

Sobre os mecanismos de inclusão/exclusão, Thomas Popkewitz (2001), no âmbito da análise do sistema educacional estadunidense, defende a concepção de que, naquele sistema, há um projeto de futuro no âmbito do qual os estudantes pobres – alijados dos direitos relativos à cidadania – são vistos como sujeitos a serem redimidos pela ação docente, o que significa dizer que, para este autor, a escolarização fabrica o estudante como um cidadão cosmopolita do futuro, que deve agir para aprimorar a si mesmo e ao mundo, em conformidade com um modelo de escola e de sociedade comprometido com a educação para a autonomia. Entretanto, o autor alerta que, ao engendrar uma ação docente inclusiva, o sistema educacional também exclui, pois nem todos os estudantes corresponderão a este projeto de futuro.

No caso dos cursos pré-vestibulares populares, tomando o acesso ao nível superior por estudantes pobres como parte de um projeto de futuro capaz de redimi-los, entendo que nem todos os estudantes irão cumprir esse objetivo, o que faz com que os estudantes que não ingressem no ensino superior sejam excluídos desse projeto de futuro. Desse modo, baseado no supracitado autor, considero que os esforços por uma distribuição social do conhecimento no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares, ao promoverem a inclusão de alguns estudantes, exclui outros. Sobre esse projeto de futuro, mostro, a seguir, o seguinte trecho:

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, núcleo Santa Cruz da Serra é parte de um movimento social nascido na década de 1990, que visa auxiliar jovens e adultos no ingresso ao ensino superior público ou privado, por meio dos vestibulares específicos (UERJ, CEDERJ, exames das instituições particulares) e o ENEM. Além de estimular o uso de programas sociais e políticas públicas como PROUNI e o sistema de reserva de vagas (cotas sociais, raciais, pessoas com deficiências etc.), e estimular a expansão do pensamento crítico e a construção cidadã de todas as pessoas envolvidas no projeto.
(Trecho de edital para admissão de alunos para o ano de 2020, PVNC Santa Cruz da Serra).

Nesse movimento, o olhar redentor produz tanto os professores quanto os estudantes dos pré-vestibulares sociais. Esse olhar também traz consigo a ideia de medo do futuro, já que o estudante que o professor não consegue *salvar* torna-se uma ameaça a um projeto de futuro – que, de acordo com Thomas Popkewitz (2001), preconiza que todos serão salvos. Dialogando com esse autor, percebo que sempre haverá aquele estudante que não conseguirá salvação, e é esse estudante que ameaça o referido projeto de futuro. E o professor, mesmo sem perceber, pode incorporar essa perspectiva de salvador dos estudantes, pois está incorporando este mesmo projeto de futuro. E esses estudantes, para estarem nesse futuro, precisam ser salvos.

Alicerçado em Koselleck (2006), é do presente que proponho a captura de elementos do passado, e ao conjunto desses elementos opto por denominar de memória. E é também do presente que criamos o futuro, e, nele, criamos nossas angústias, anseios, medos, pois, ao mesmo tempo em que criamos o futuro que queremos que seja, criamos também o abjeto – que é o medo do que o futuro não vai ser. Ainda dialogando com Popkewitz (2001), entendo que, na construção desse futuro, sempre ocorrerá exclusão, pois sempre projetamos algo que *é* na relação com o que esse algo *não é*. Trata-se de uma operação discursiva por meio da qual, ainda que mudemos as categorias, essa relação entre o que *é* e o que *não é* continuará nos constituindo como sujeitos. A título de exemplo

fictício, no caso de uma escola racializada, em que o estudante normal é o branco, o estudante negro seria o abjeto. Mas se é criada uma escola inclusiva, em que a negritude seja positivada como um elemento importante, ainda assim, alguns estudantes escaparão dessa inclusão, pois serão criadas outras fronteiras entre o que *é* e o que *não é*. Não existe um mundo fora dessa relação de poder. Porém, conhecer esse mecanismo nos permite revolver essas fronteiras, produzindo outros futuros possíveis.

Essa visão se contrasta com a visão marxista, de acordo com a qual poderíamos romper essas fronteiras por meio de modelos de sociedade não capitalistas e, desse modo, sermos todos iguais. Thomas Popkewitz (2001), em diálogo com os escritos de Michel Foucault, nos convida a refletir sobre a impossibilidade desse ideal de igualdade, pois as relações de poder não ocorrem apenas entre dominantes e dominados. O poder da dominação existe e, em uma sociedade desigual como a brasileira, esse poder é enorme. Porém, a partir dos referenciais teóricos aqui explicitados, assumo que o poder não se restringe ao seu aspecto soberano. Diferentemente, as relações de poder são capilares, fazendo com que a assimetria de poder ocorra em todos os níveis. Isso significa compreender que sempre produziremos currículos que incluem e, ao mesmo tempo, abjetam. Historicizar essas relações nos ajuda a revolver essas fronteiras. Ao procedermos desse modo, não iremos fazer as fronteiras desaparecerem, mas podemos colaborar para que tais fronteiras se reorganizem no sentido de uma sociedade menos desigual.

É nesse sentido que, ao longo desta análise, mais do que dicotomizar a noção foucaultiana de poder microfísico com a noção de poder engendrada pelo pensamento crítico, produzo, alicerçado em Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo – em especial Thomas Popkewitz e Marcia Serra Ferreira –, um outro tipo de análise, de modo a buscar pontos de subversão mesmo em um cenário de exclusão.

III.5. As intersecções entre diferentes atravessamentos identitários

Por PRINCÍPIOS entendemos idéias, formulações, conceitos, convicções, opções políticas e regras que devem presidir o trabalho e as práticas do PVNC, bem como presidir as relações que se estabelecem entre os núcleos e com outras instituições sociais. Trata-se, então, da nossa visão de mundo, nossas concepções gerais sobre o ser humano, sobre a sociedade e sobre a educação. São as diretrizes fundamentais para o projeto político-pedagógico do PVNC.³⁷

³⁷ Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude, p. 4.

Ao analisar os textos oficiais de cursos pré-vestibulares populares, percebo uma diferença significativa entre os cursos organizados por iniciativa da sociedade civil e os pré-vestibulares organizados a partir de instituições governamentais. A diferença a qual me refiro diz respeito ao fato de que, para além dos atravessamentos sociais/de classe, no âmbito dos pré-vestibulares populares organizados pela sociedade civil estão em foco outras especificidades identitárias que atravessam os estudantes. Dentre outras *avenidas identitárias* (AKOTIRENE, 2019), a sociedade civil tem organizado cursos pré-vestibulares populares voltados para estudantes pertencentes ao público LGBTQIA+ e negros. Percebo, então, no conjunto de atravessamento discursivos presente nesses espaços, preocupações interseccionais entre classe social e gênero, assim como entre classe social e raça. Considero tais intersecções como fatores importantes no eixo organizacional de cursos pré-vestibulares populares no sentido de viabilizar uma maior reflexão sobre características peculiares dos grupos já supracitados. Em diálogo com Carla Akotirene (2019), considero que pensar no vasto conjunto de *avenidas identitárias* e seus inter cruzamentos significa complexificar as questões relativas às incongruências e desigualdades do sistema educacional.

Já no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares organizados pelo poder público, essas interseccionalidades não estão presentes em seus textos oficiais, sendo apenas o componente social/de classe a identidade considerada para categorização, seleção e organização dos estudantes. E, no que concerne especificamente ao atravessamento racial dos cursos pré-vestibulares populares – atravessamento este que compõe o objeto desta tese –, percebo que, no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares engendrados por instituições públicas, ocorre uma desracialização de suas problemáticas. Tal percepção pode ser exemplificada no conjunto de trechos a seguir:

Enfatizamos nosso compromisso com a justiça social, o combate a todo tipo de preconceito, com foco no racismo, e nosso total afastamento de parcerias empresariais, partidárias e/ou religiosas.
(Trecho de edital para admissão de alunos para o ano de 2020, PVNC Santa Cruz da Serra).

O Prepara Nem começou como um projeto de pré-vestibular auto-organizado e auto-gestionado, mas se desenvolveu em uma rede de pessoas T, para além do vestibular, que conta com apoio de voluntários. Sua base é feita por e para travestis, transgêneros, transexuais e LGBTIA em situação de vulnerabilidade social e preconceito de gênero. (Trecho do texto de apresentação da página do curso Prepara Nem no facebook).

O presente Edital tem por objetivo promover o processo de seleção ao Curso PréVestibular Social Extensivo 2020, ministrado pela Fundação CECIERJ em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, para atender a candidatos que desejam preparar-se para ingresso no ensino superior, levando-se em conta a situação socioeconômica do candidato e demais residentes no mesmo endereço, assim como seu histórico e trajetória escolar.

(Trecho de edital para admissão de alunos para o ano de 2020, PVS Cederj)

Para além do atravessamento social/de classe que atravessam os três exemplos, no primeiro trecho – do PVNC Santa Cruz da Serra, de iniciativa da sociedade civil – a organização assume-se focada nos atravessamentos raciais. No segundo trecho – do curso Prepara Nem, também de iniciativa da sociedade civil –, a organização assume-se voltada às questões de gênero, em especial à comunidade LGBTQIA+. Já no terceiro trecho – do PVS do Cederj –, o atravessamento de classe/social é o único considerado para a organização do curso e a seleção de alunos. Considero importante ressaltar que o PVS do Cederj é um exemplo de curso pré-vestibular popular criado e gerido por instituições públicas; no Rio de Janeiro, ele é um dos poucos cursos pré-vestibulares sob esses moldes de gestão e funcionamento, sendo formado por 53 polos espalhados em todo o Estado. Trata-se de um projeto da Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro) e da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Conforme já mencionado, considerando os diversos atravessamentos identitários que caracterizam os cursos pré-vestibulares populares investigados por esta pesquisa, o caráter social/de classe é o atravessamento comum a todos esses espaços. Nesse sentido, os discursos que circulam em tais espaços – produzindo professores, estudantes e currículos – constroem, baseados em uma perspectiva crítica, uma noção de dívida sócio-histórica por meio da qual, ao longo das gerações, determinados segmentos da sociedade não tiveram acesso igualitário a direitos fundamentais ao cidadão brasileiro, incluindo uma educação de qualidade. Encontramos, nos textos analisados, um apelo social que sugere um movimento de reparação dessa distribuição desigual de bens sociais e culturais e, em especial, dos direitos ao ensino superior. Nesse contexto, de modo geral, os cursos pré-vestibulares populares investigados propõem que seus estudantes – identificados por seu perfil socioeconômico limitado – devam buscar estender suas oportunidades de

acesso ao ensino superior por meio da inscrição em políticas de ações afirmativas³⁸, o que, para além do estímulo à utilização de cotas para negros estudantes e de escola pública, conecta a noção de ação afirmativa à busca por relações igualitárias entre setores identitários diversos, conforme mostra o trecho a seguir:

No conceito Ação Afirmativa como ação coletiva de afirmação de identidade e luta por relações econômicas, políticas, sociais e culturais democráticas. Trata-se de uma concepção de Ação Afirmativa que vai além da instituição de políticas públicas direcionadas a um determinado grupo social. (Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude, p. 6)

Entretanto, tais conexões desaparecem na medida em que analiso os textos produzidos no âmbito do PVS do Cederj, o qual demonstra ser atravessado por uma concepção mais fortemente ‘meritocrática’, segundo a qual o esforço individual seria responsável pelo sucesso nas provas de vestibular:

O esforço e as realizações dos alunos do Pré-Vestibular Social se tornam mais valiosos se considerarmos que o critério de ingresso no curso preparatório é a carência socioeconômica e que o vestibular tem como referência o mérito acadêmico. Apenas 10% dos aprovados se valerem da Lei de Cotas. (Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 133)

Tal postura, que sugere a validação de uma concepção mais fortemente ‘meritocrática’, contrasta com aquelas que sustentam os cursos pré-vestibulares instituídos pela sociedade civil ou por organizações não governamentais. É o caso do curso pré-vestibular social do Sintuperj, que enuncia em seu texto de apresentação:

Nosso posicionamento, como pré-vestibular social, promovido pelo sindicato da classe trabalhadora é sempre contra a meritocracia, sistema que valoriza o desempenho em provas e não considera as demais habilidades do ser humano. Contudo, não é possível ignorá-la, visto que está presente na vida de todos os trabalhadores e estudantes para conseguirem uma “melhora da condição social” e aprimoramento de seu trabalho. (Fragmento do texto de apresentação do Pré-vestibular Social Sintuperj)

A fim de refletir sobre a ideia de dívida histórica, acesso novamente a noção de que as demandas sociais que compõem as propostas dos cursos pré-vestibulares

³⁸ Ações afirmativas são medidas de promoção de acesso a negros e pobres a espaços de privilégio histórico e que se concretizaram, no âmbito educacional, como programas de reserva de vagas para pobres, negros, indígenas, estudantes de escolas públicas e deficientes físicos instituições de ensino básico e superior. Dentre tais ações, destaco a Lei de Cotas, n. 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

populares, cujos textos oficiais são investigados nesta seção, estão relacionadas ao movimento de reformulação dos direitos humanos ocorrido nas últimas décadas do século XX. Nesse sentido, a proposta de criação e desenvolvimento dos cursos pré-vestibulares populares fazem parte de um conjunto de reivindicações por direitos igualitários na educação básica e, mais especificamente, de acesso ao ensino superior para estudantes das camadas de menor poder aquisitivo. Tal conjunto de reivindicações se insere no ressurgimento de movimentos sociais ao fim do período da ditadura militar.

É importante ressaltar que essa visão de uma dívida sócio-histórica reflete uma relação causal entre diferentes momentos históricos, fazendo com que seja validada uma certa ideia de previsão do futuro a partir do passado. Alicerçado em Michel Foucault e Thomas Popkewitz, empreendo esta análise no sentido de que os momentos históricos não sejam encadeados nessa relação de continuidade que interliga causa e consequência. Tal proposta teórico-metodológica – já mencionada na seção teórica deste trabalho – pode se tornar potente para a visibilização de fraturas e pontos de subversão frente a um conjunto de desigualdades em relação ao acesso a bens culturais e sociais.

Dialogando com Thomas Popkewitz (2011), percebo que os discursos que circulam nos documentos oficiais de cursos pré-vestibulares populares investigados nesta operam com uma noção de agência já discutida na seção teórica desta tese. De acordo com o autor, essa noção de agência refere-se à construção da autonomia dos sujeitos, os quais, uma vez constituídos como sujeitos autônomos, seriam capazes de transformar a sua própria condição e de melhorar o mundo. Para Popkewitz (2011), tanto a escola quanto a sociedade estão estreitamente ligadas a essa ideia, de modo que a pedagogia somente é concebida para o fim de formar um cidadão autônomo, capaz de aperfeiçoar a si mesmo e ao mundo em que está inserido.

Ainda a partir do diálogo com esse mesmo autor (POPKEWITZ, 2008 e 2011a), aciono a noção de que a sociedade moderna quer produzir um sujeito *cosmopolita inacabado* – no sentido de que este se realiza ao direcionar-se a um projeto pautado pelo planejamento e pela organização de processos que visam a construção de um futuro melhor. É nessa direção que entendo a criação, no Pré-vestibular para Negros e Carentes, de uma disciplina denominada *Cultura e Cidadania*, a partir da qual se pretende concretizar o seguinte projeto de futuro:

O trabalho político-pedagógico do PVNC não deve ser uma mera extensão do automatismo da educação. A coordenação, alunos e professores devem fazer do PVNC um espaço alternativo para se discutir e aprofundar as grandes questões que angustiam a sociedade, priorizando

a questão das relações étnicas. Para isto foi criada a matéria “CULTURA E CIDADANIA”. Os debates de CULTURA E CIDADANIA devem se desenvolver sobre questões como: Racismo, discriminação, preconceito, gênero, cultura, ideologia, cidadania, democracia, políticas públicas, violência, direitos constitucionais, civis e trabalhistas, movimentos sociais, conjuntura política e econômica, neoliberalismo, globalização ou temas sugeridos no interior do núcleo através de um planejamento participativo, tendo a mesma carga horária semanal das outras disciplinas. Sua construção pedagógica é diferente das demais disciplinas, pois é aberta para que o conjunto construa uma visão de si, dos outros e da sociedade, numa dinâmica que engloba: palestras, debates, análises de filmes, músicas e textos, peças teatrais, dinâmicas de grupos etc. Esta matéria não deve ter um único professor, devendo ser desenvolvida pelas coordenações do núcleo através de convites a pessoas especializadas nos vários assuntos específicos.
(Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude, p. 13)

Entendo que o cidadão cosmopolita formado em tal disciplina, que é voltada para “para que o conjunto construa uma visão de si, dos outros e da sociedade”, precisa agir de maneira a manter a sua autoestima e motivação, de modo a basear-se no conjunto de condutas determinadas pelo seu processo de agenciamento. A partir desse conjunto de condutas, as ações individuais são empreendidas na direção do trabalho colaborativo, e tanto os estudantes quanto os professores estão imersos em um processo no qual o sucesso escolar se configura como ideal a ser alcançado e o fracasso escolar é tomado como um infortúnio que foge a este ideal de cidadão (POPKEWITZ, 2011a).

A fim de aprofundar a investigação sobre a dinâmica desse processo, mobilizo a noção que Thomas Popkewitz (2011a) definiu como *duplo gesto*. De acordo com esta noção, ao projetarmos no estudante as expectativas de um projeto de futuro que visa o desenvolvimento cidadão, estamos, ao mesmo tempo, gerando processos de objeção. Desse modo, podemos dizer, em outras palavras, que o confinamento dos sujeitos nos cursos pré-vestibulares populares – espaços pautados pela associação entre a responsabilidade de redenção dos alunos e a atividade docente – tende a construir tanto o *cosmopolita inacabado* quanto a estudante abjeto, aquele que não consegue se encaixar nesse movimento de inclusão, isto é, o estudante deixado para trás.

Nesse sentido, interessa-me lançar luz sobre os discursos que constroem um sistema de pensamento no qual o professor é visto como o agente redentor, no sentido de colaborar para a formação de um sujeito-estudante considerado emancipado, o qual exerceria sua cidadania de maneira plena e participaria ativamente do sistema democrático de seu país. Interessa-me, ao analisar os documentos que compõe o material

investigado nesta seção, focalizar os imbricamentos de uma proposta educacional que visa a formação do sujeito emancipado, conforme exposto no trecho abaixo:

Interessa-nos avaliar os avanços realizados e os desafios ainda encontrados para que o poder público possa, junto a outras medidas, assumir e aprofundar sua responsabilidade no processo de democratização do acesso ao ensino de qualidade e no enfrentamento tanto das situações de exclusão quanto daquelas que tendem a uma inclusão subordinada, de baixa qualidade, que não guarda compromisso com o princípio de emancipação dos sujeitos sociais.
(Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 128)

Compreendo o esforço de espaços educacionais como os pré-vestibulares comunitários para emancipação dos sujeitos-estudantes como uma disputa que busca a universalização de determinado significante em relação a outros. A partir de argumentos de Gert Biesta (2013), apresento aqui a concepção de que a educação se desenvolve no sentido da ação, na medida em que o sujeito-estudante colabora para a formação plural e diverso do mundo e, dessa maneira, ocupa a posição um sujeito democrático.

Ao investigar os textos oficiais contidos em páginas eletrônicas de diferentes cursos pré-vestibulares populares – cujos perfis e atravessamentos identitários também são distintos –, proponho-me a refletir sobre as potencialidades relativas à diferença, no âmbito do debate sobre os processos alquímicos que constituem sujeitos-professores e, em especial, sujeitos-professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços.

Os documentos evidenciam a meta comum de assegurar um acesso à educação – de modo a complementar a educação básica correspondente aos conteúdos de ensino médio – que permita o ingresso de estudantes pertencentes a diferentes perfis identitários ao ensino superior. Nesse sentido, tais cursos pré-vestibulares populares buscam incorporar em seus projetos essa diversidade e, ao fazê-lo, reconhecem o compromisso com a igualdade, conforme mostra um dos princípios em que se fundamenta o Pré-vestibular para Negros e Carentes, enunciado no trecho a seguir:

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes fundamenta-se nos seguintes princípios: (...) Na possibilidade de construção de uma projeto de educação fundado na igualdade, na solidariedade e no respeito aos seres humanos, que deve necessariamente colocar no centro das suas preocupações os sujeitos não dominantes (por etnia, por gênero, por classe social) e valorizar a produção histórica e cultural afro-brasileira.
(Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude, p. 6)

Em tal movimento, é exigida uma equalização das demandas específicas de diferentes grupos e, nesse cenário, o compromisso de igualdade tende a posicionar os

diferentes estudantes como *outros*, o que também demandará professores adequados a essa diversidade. Entretanto, ao posicionar tais estudantes como *outros* em relação a estudantes de trajetórias escolares regulares, os alunos pertencentes aos cursos pré-vestibulares populares são posicionados em um lugar de ‘anormalidade’. Tal processo promove um conjunto de mudanças dos sujeitos-professores e dos currículos criados para esses espaços de atuação, e é justamente em tal conjunto de mudanças que se torna possível encontrar possibilidades múltiplas de ação docente. Considero interessante mobilizar aqui o embasamento teórico proposto por Jacques Rancière (1988), que nos alerta sobre o quanto a escola seria um espaço no qual se disputa por igualdade e não um local de preparação de sujeitos para uma sociedade igualitária. O autor defende, por isso, que os espaços de ensino deveriam preconizar a promoção da capacidade dos sujeitos de raciocinarem por si próprios.

Especificamente no âmbito do curso PVS do Cederj, percebo um atravessamento identitário que não está presente nos demais cursos cujos documentos são analisados nesta seção. Refiro-me ao atravessamento identitário relativo à idade, uma vez que, na grande maioria dos polos do PVS Cederj, as turmas são formadas de modo a separar estudantes mais jovens dos estudantes mais velhos. De acordo com os documentos relativos ao curso, esse procedimento “tem facilitado o trabalho dos professores em sala e agrada aos alunos por evitar *conflitos de gerações*” (Artigo disponibilizado no endereço eletrônico da Fundação Cecierj, gestora do PVS CEDERJ, p. 128). Tais diferenças identitárias também tendem a demandar ações docentes específicas, fazendo com que um mesmo sujeito-professor possa apresentar diferentes mecanismos de agência no interior de um mesmo curso pré-vestibular popular. Ao investigar os processos de subjetivação de professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços, interessa-me compreender quais os discursos atravessam tais processos, de modo a implicar um sistema de pensamento responsável por construir e regular sentidos de docência. Desse modo, busco investigar os processos alquímicos que constituem tais professores e os currículos usados em sala, lançando foco às formas de agenciamento desempenhadas por esses docentes.

Conforme já exposto no início desta seção, interessa-me compreender, nesta análise, como os discursos que circulam nos textos oficiais de cursos pré-vestibulares populares constroem uma estrutura de ideias que, por sua vez, produzem regras que regulamentam esses espaços e os seus sujeitos. Ao analisar os textos que compõem o material de análise dessa seção, percebo que os discursos que circulam nos mesmos projetam um estudante que deve aprender para além das demandas pontuais do vestibular,

a fim de que se torne um *cidadão cosmopolita inacabado*, assegurando dessa forma o seu progresso. Tais textos trabalham com a noção de uma educação emancipadora por meio da qual o estudante seria instado a se formar um sujeito autônomo, buscando melhorias para si mesmo e para a sociedade no qual está inserido.

Esses mesmos discursos, ao fabricarem o sujeito-estudante, também projetam o sujeito-professor adequado a tal tipo de estudante. Para tanto, o professor também precisa buscar absorver e sedimentar conhecimentos ao longo de toda a sua vida. Nessa direção, os textos analisados sugerem a projeção de um professor, tal qual o estudante, *inacabado*, um sujeito que demanda, portanto, uma formação perene, a fim de problematizar a sua prática, buscar aperfeiçoamento e se deslocar a fim de corresponder ao ineditismo de cada acontecimento no âmbito de sua ação docente. Tal concepção se relaciona ao que Thomas Popkewitz (2008) denomina de *aprendizagem permanente*. No processo contínuo de busca por aprender, a construção das subjetividades docentes também será contínua. Partindo dessa concepção, compreendo que a subjetividade de professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares está em movimento constante. O objetivo aqui é justamente lançar foco em tal movimento, a fim de compreender mecanismos de agência de tais professores, os quais estão amalgamados a discursos que estruturam o sistema de pensamento pertinentes aos espaços nos quais estão inseridos.

Os cursos pré-vestibulares populares podem ser concebidos, então, como participando de um *sistema de pensamento* produtor de sujeitos específicos – tanto estudantes quanto professores. Tais sujeitos, no âmbito dos discursos mobilizados nesta seção, se compreendem como pertencentes a um grupo com atravessamentos e demandas específicas. É nesse contexto que os estudantes são vistos como trabalhadores a partir do conjunto de valores da instituição que comporta o pré-vestibular social. Observe o modo como o curso pré-vestibular do Sintuperj aborda essa questão:

Essa completude vem no sentido da tentativa de uma transferência de valores, principalmente, atrelados à noção de que a Universidade Pública deve ser ocupada pela classe trabalhadora; e de uma forma de percepção do mundo, desenvolver a compreensão da nossa participação nesse espaço em que somos sujeitos da sua construção. (Fragmento de texto de apresentação do curso pré-vestibular do Sintuperj)

Como vimos, o meu empreendimento nesta subseção foi o de focalizar os atravessamentos identitários que participam da constituição dos sujeitos dos pré-vestibulares populares nos textos oficiais presentes em páginas eletrônicas dos mesmos, compreendo tais atravessamentos no âmbito do discurso. Com uma lente teórica

foucaultiana, para além dos seus desdobramentos materiais, concebo tais atravessamentos como estruturas de ideias que produzem regras que regulam os sujeitos e as relações de poder. Tais estruturas não são entendidas como inflexíveis e unilaterais; aqui os discursos como percebidos como mecanismos estruturantes de sistemas de pensamento.

Ao lançar foco sobre esses discursos, no próximo capítulo busco compreender como os sujeitos-professores negros são fabricados a partir de tais discursos, considerando a construção do sujeito-professor como um processo alquímico no qual conhecimentos, práticas pedagógicas, experiências e expectativas o produzem. Para tanto, alicerço-me na noção de alquimia proposta por Thomas Popkewitz (2001), a qual já foi esmiuçada na introdução e no primeiro capítulo desta tese. Nesse movimento, ao lançar foco sobre os discursos como mecanismos estruturantes de sujeitos e relações, interessa-me compreender os mecanismos de agência dos professores, considerando a noção de estrutura com a qual trabalho nesta tese. Para tanto, analiso materiais resultantes de entrevistas realizadas com professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares. Por fim, alicerçando-me Grada Kilomba (2019), considero o fato de eu ser negro um fator de colaboração para uma conversa mais direta com tais professores, isto é, um diálogo com o mínimo de elaboração possível por parte dos professores, justamente pelo fato de esses estarem sendo entrevistados por um professor que se constitui por meio de um mesmo atravessamento identitário quanto à raça.

CAPÍTULO IV

A alquimia do professor: a construção dos currículos e das subjetividades de professores negros que atuam em cursos pré-vestibulares populares

IV.1. A construção do professor que atua nos cursos pré-vestibulares populares

As classificações populacionais não apenas estabelecem condições limítrofes nas quais os grupos são administrativamente organizados, mas também proporcionam o ordenamento dentro do qual os professores pensam sobre si e sobre as ações que estão abertas a eles.

Thomas Popkewitz³⁹

A partir da análise da produção acadêmica acerca dos cursos pré-vestibulares populares, e considerando o aparato teórico-metodológico em que se baseia esta tese, percebi, ao longo dos primeiros capítulos deste trabalho, que o estudante desses espaços é comumente categorizado como *fora da norma*, e, de modo semelhante, o professor que leciona nesses mesmos espaços também é classificado como *não normal*. Compreendo, alicerçado em Thomas Popkewitz (2001), que tais categorizações são resultantes de um *sistema de pensamento* que determina o que é considerado *normal* e razoável tanto para o estudante quanto para o professor. Tal *sistema de pensamento* é construído através de *regimes de verdade* sobre a educação, o professor e o estudante, definindo valores baseados na relação entre o que é considerado *normal* e o que difere desse padrão de normalidade, gerando dicotomias como sucesso *versus* fracasso escolar.

Nessa direção, discuto, nos primeiros capítulos desta tese, como os mecanismos de categorização supracitados vão fabricando estudantes de cursos pré-vestibulares populares como sujeitos socialmente excluídos, cabendo ao curso pré-vestibular popular a função *redentora* de incluir socialmente esses estudantes. Dessa maneira, tais cursos estão relacionados à formação de um estudante emancipado, sendo considerados veículos de acesso ao pleno exercício da cidadania. Eles também se relacionam à fabricação de um professor específico, que esteja em consonância com este *projeto de futuro* pautado pelo movimento de inclusão dos estudantes. É esperada desse professor a reprodução de uma

³⁹ POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 55.

ação *redentora*, preocupada com a inclusão social dos estudantes, o uso de estratégias pedagógicas que tornem os conhecimentos escolares mais inteligíveis aos alunos, e a produção de um currículo diversificado e que aborde elementos do cotidiano dos próprios estudantes. Assim, é exigido do professor um processo de *aprendizagem permanente*, o que indica que a sua formação acadêmica não seria suficiente para a formação de professores adequados ao tipo de público discente do curso pré-vestibular popular.

Nesses mesmos capítulos, investiguei como o *sistema de ideias* acerca dos cursos pré-vestibulares populares são regidos por *regimes de verdade* que permeiam textos acadêmicos produzidos no âmbito dos estudos em educação e textos oficiais em páginas virtuais de cursos pré-vestibulares populares. Amalgamados a esses *regimes de verdade*, os professores vão sendo construídos por discursos estruturantes e, ao mesmo tempo, vão desenvolvendo formas de agir em relação a esses discursos; é desta maneira que percebo a produção das subjetividades docentes e dos currículos pertinentes à prática desses professores. Em todo esse processo, vai se constituindo um currículo específico, o qual busca, a partir de processos alquímicos, no sentido proposto por Thomas Popkewitz (2001), unir os conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos provenientes das experiências de vida dos estudantes.

Interessou-me compreender, em tal movimento, quais discursos transpassam e produzem o que se pensa acerca dos cursos pré-vestibulares populares. Nessa direção, lancei luz sobre discursos pautados por atravessamentos como o caráter *redentor* do professor, o compromisso com a formação cidadã do estudante e a preocupação dos cursos pré-vestibulares populares com a inclusão desse estudante na sociedade. Tais discursos vêm atribuindo sentidos ao currículo dos cursos pré-vestibulares populares, implicando nos processos alquímicos que compõem o currículo, o professor e o estudante. Ao analisar os atravessamentos discursivos de artigos sobre pré-vestibulares populares no âmbito do ENPEC, das Revistas de Educação de categoria A e dos textos oficiais contidos nas páginas eletrônicas de cursos pré-vestibulares populares, percebi como estratégias pedagógicas que buscam associar conhecimentos do cotidiano dos estudantes e conhecimentos exigidos nos exames de vestibular relacionam escassez de tempo, flexibilidade curricular e alquimia das disciplinas, considerando o fato de a maioria dos cursos pré-vestibulares populares funcionarem no período noturno e/ou aos sábados.

De acordo com as análises, tais professores buscam adequar a relação entre conteúdo e tempo valendo-se de atividades que envolvam maquetes, jogos e experimentos simples de modo a associá-las a ações mais tradicionais de exposição de conteúdo,

significando a limitação de tempo. A investigação de produções acadêmicas e textos oficiais acerca dos pré-vestibulares populares revelou alguns indícios sobre a produção de um currículo voltado para a emancipação e a formação cidadã, no qual verifiquei a valorização de conhecimentos originários das vivências cotidianas dos estudantes e o manejo curricular a serviço da mobilidade social dos mesmos. Afinal, os discursos que atravessam os espaços dos cursos pré-vestibulares populares trazem razões que caracterizam/alocam os estudantes em determinados espaços discursivos, como a necessidade de dividir o tempo entre estudo e trabalho, o cansaço físico proveniente desta divisão, a falta de referência de trajetórias acadêmicas em seus espaços de convivência e a significação do ensino superior como uma porta de acesso a melhores oportunidades de trabalho. Tais razões regulam a subjetividade dos estudantes e, por conseguinte, dos professores considerados adequados para esta modalidade de ensino, o que desencadeia efeitos sobre os seus respectivos currículos.

Isto posto, interessa-me, neste quarto capítulo, investigar como as noções de raça, emancipação, manejo curricular, conhecimento, redenção, estrutura e agência atravessam a produção do professor negro e do currículo no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares. Em tal movimento, busco evidenciar os processos alquímicos que produzem este tipo específico de professor. Para tanto, analiso entrevistas realizadas com professores negros que atuam ou atuaram em tais cursos, buscando perceber os atravessamentos raciais e de classe que os estruturam como sujeitos, seus mecanismos de agência e, desse modo, lançar luz à construção de suas subjetividades docentes.

Conforme exposto na introdução e no primeiro capítulo desta tese, e dialogando principalmente com Thomas Popkewitz (2001) e Grada Kilomba (2019)⁴⁰, parto da noção de que, no âmbito do discurso, os enunciados sobre raça e classe estruturam relações e colaboram para a formação de um *sistema de ideias* que categoriza os estudantes dos cursos pré-vestibulares populares – majoritariamente negros e pobres – como *outros*, e, de mesmo modo, também classifica como *outro* o professor que atua nesses espaços. Dessa maneira, dentro do contexto teórico-metodológico desta tese, considero importante

⁴⁰ No capítulo teórico desta tese, alicersei-me de modo mais estreito com Thomas Popkewitz (2001), a fim de embasar os estudos discursivos realizados nos capítulos seguintes. Neste quarto capítulo, agrego à análise dos materiais a serem investigados as ferramentas metodológicas fornecidas pela autora afroportuguesa Grada Kilomba, cujo livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó (2019) traz importantes contribuições para a análise de depoimentos de sujeitos negros. Neste livro, a autora analisa os depoimentos de três mulheres negras de diferentes origens geográficas acerca de episódios cotidianos de racismo, esmiuçando atravessamentos discursivos raciais, seus desdobramentos e mecanismos de agência desses sujeitos negros.

ressaltar que, neste capítulo, além de analisar os processos de construção das subjetividades desses professores, busco compreender a construção de mecanismos de agência deste tipo específico de professor em meio aos atravessamentos discursivos de e sobre a docência no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares.

IV.2. As entrevistas com professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares

Minha posição como intelectual não é a de um sujeito distante olhando para seus “objetos pesquisados”, mas sim de uma subjetividade consciente. Isso não significa que eu aceito sem críticas todas as declarações das/os entrevistadas/os, mas sim que eu respeito totalmente seus relatos acerca do racismo e mostro interesse genuíno em eventos ordinários da vida cotidiana.⁴¹

Para a construção dos roteiros de entrevista, selecionei temas pertinentes às memórias escolares, acadêmicas e profissionais dos entrevistados, de modo a buscar organizar tais memórias tomando, como critério, os seguintes aspectos: trajetória escolar; ingresso no ensino superior; formação universitária; experiência profissional; percepções de currículo e conhecimento. Entrevistei cinco docentes negros/as: duas professoras de História, dois professores de Química e uma professora de Língua Portuguesa. Cada entrevista durou cerca de duas horas e trinta minutos, constituindo um rico e instigante material para a análise na qual se baseia este capítulo. A partir dos depoimentos, selecionei trechos que considere mais significativos para a articulação entre o racismo discursivamente estruturante e mecanismos de agência de tais docentes. Na análise, procuro compreender a construção das subjetividades docentes desses sujeitos como professores negros, de modo a analisar suas memórias escolares, acadêmicas e profissionais, além de suas concepções acerca do conhecimento e do currículo.

IV.2.1. Memórias escolares do ensino básico

Por serem negros e pobres, ao se tornarem professores, os docentes entrevistados subverteram o que comumente acontece e se espera dos negros no Brasil – a baixa

⁴¹ KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019, p. 83.

escolaridade e a ocupação de cargos de baixa remuneração e baixo *status*, ou mesmo o desemprego. Entretanto, o fato de se encontrarem inclusos como cidadãos não fez com que tais sujeitos deixassem de sofrer os efeitos do racismo, o que parece indicar que, se por um lado, tais sujeitos estão inclusos na sociedade como cidadãos, por outro, a exclusão persiste em suas trajetórias. Nessa direção, percebo que, majoritariamente, os professores entrevistados constroem, como mecanismo de agência, uma comparação deles mesmos com os negros que não alcançaram a cidadania por meio da escolarização, para, desse modo, manter sua autoestima. Tal mecanismo de agência se relaciona ao que Thomas Popkewitz (2001a) denomina de *duplo gesto* da escolarização: a educação é compreendida pelo autor como um projeto de futuro que, ao inscrever estudantes como futuros cidadãos, também gera exclusão daqueles que não alcançam esse projeto.

Eu não tenho família, filhos, etc. A vida foi muito pesada demais. Como foi difícil para chegar onde a gente chegou. Foi complicado demais. Muitos desafios, muitas pessoas dizendo que a gente não ia conseguir. Chegar onde a gente chegou significa levantar as mãos para os céus. E mesmo assim ter que lidar com as desconfianças. Porque o fato de a gente estar com o doutorado não tem nada a ver. As desconfianças continuam, os ataques continuam. É saber tentar lidar com isso. E eu ainda digo que a gente que é privilegiado, quando a gente compara a nossa situação com a de outros negros, porque muitos negros tentaram e não conseguiram. (Trecho de depoimento da professora 1)

Alguns dos professores entrevistados enunciaram em seus relatos que, desde os primeiros anos de suas vidas escolares, eram preocupados em obter bons resultados nas avaliações escolares às quais eram submetidos, associando tal preocupação a uma tentativa de reciprocidade em relação ao esforço de seus pais – que dispunham de baixos salários – para o sustento da casa e dos filhos. Essa associação relaciona sucesso escolar (dos filhos) e pobreza (da família), contrariando uma noção de sucesso e fracasso escolar que comumente associa fracasso à pobreza e sucesso ao investimento material na vida escolar dos filhos, de modo a sugerir que o sucesso escolar dependeria unicamente do capital cultural e financeiro disponibilizado pela família do estudante.

A minha mãe nunca teve problemas com questões de notas baixas, até porque eu acho que percebíamos tanto o esforço dela que nem cabia isso. Durante muito tempo, minha mãe foi faxineira. Vendo o esforço dela, a gente nem abria a possibilidade de não estudar. A minha mãe não me mandava ir à escola, mas não existia uma cobrança exacerbada, aquela cobrança que existe hoje em dia na qual se diz “Tem que estudar, tem que estudar! Vai ser bom para você!”. Não existia esse tipo de cobrança por parte da minha mãe, porque eu acho que ela nem tinha tempo para isso. Ela tinha que fazer a faxina para trazer a comida para casa. E a gente

estudava e fazia os deveres. Tanto que eu nunca fiquei reprovada, nunca passei por situações assim. (Trecho de depoimento da professora 5)

Apesar de serem alunos que se destacavam por conta de suas notas, alguns dos professores entrevistados relataram que o bom desempenho escolar não bastava para que se relacionassem de modo igualitário com seus colegas, o que, segundo a maioria dos depoimentos, seria efeito da ótica racializada com a qual eram vistos. Por isso, de suas memórias escolares saltam lembranças de que apenas eram requisitados pelos colegas no que dizia respeito às tarefas escolares. Tais depoimentos indicam que o sucesso escolar – relacionado ao desempenho nas avaliações como provas e testes – não era estendido às relações afetivas no âmbito da escola, e a desconexão entre sucesso escolar e acolhimento afetivo parece ser engendrada pelas lentes racializadas por meio das quais os entrevistados eram vistos, como estudantes, no ambiente escolar. Diante desse contexto, as instituições escolares buscavam omitir tais padrões raciais de preteribilidade:

Eu era aquela aluna a qual os amigos recorriam, mas no sentido escolar. Hoje eu percebo que havia aquela questão de ser apenas buscada quando era para ajudar nas questões, nos deveres da escola. Hoje eu consigo perceber isso. Na época, eu não conseguia perceber. Eu era sempre preterida para outras coisas, se for falar de relacionamentos que são coisas que acontecem na escola. Apenas me buscavam quando queriam um algum tipo de ajuda nos deveres, pois eu sempre fui uma aluna muito aplicada. (Trecho de depoimento da professora 2)

Eu tenho algumas memórias não tão prazerosas da escola também. Nos eventos como festa junina na escola ninguém queria dançar comigo. Nenhum menino queria dançar com a menina negra. Isso era algo extremamente ruim. E qual era a solução que as professoras encontravam? Colocar uma menina negra dançando com outra menina negra. E eu tenho a foto até hoje de uma dessas festas. A festa era feita em um pátio. Eu me lembro até do meu par. Ela vestida de menino e eu vestida de menina, pois eu adorava botar saia, minha mãe colocava fita no meu cabelo. E nós duas dançamos a quadrilha. Isso me marcou profundamente. Toda vez que eu olho aquela foto, eu me pergunto: “Como é que ninguém falava sobre isso?” (Trecho de depoimento da professora 3)

Através de seus relatos, alguns dos professores entrevistados indicam que, na formação como docentes, foi relevante a referência de professores que os marcaram positivamente, os quais são caracterizados por sua dedicação ao trabalho e sua cumplicidade para que os entrevistados tivessem maiores chances de acesso ao ensino superior. Além de caracterizar os professores que lhes foram referências pela sua dedicação aos estudantes, os entrevistados pontuaram que tais professores eram negros,

o que sugere que tal relação de referência é atravessada pelo viés racial positivamente, de modo a indicar que a percepção de estar na mesma *avenida identitária* (AKOTIRENE, 2019) que seu professor-referência⁴² traz conforto a esses estudantes. Percebo, também, a partir da análise dos depoimentos, um par binário formado por professores de escolas públicas *versus* professores de escolas privadas, noção que aloca a educação pública como inferior em relação à educação privada, revelando um *sistema de pensamento* que categoriza não só os espaços escolares, como seus professores e estudantes.

Durante a escola, vamos fazendo amizades e vamos tendo referência de pessoas que passaram pela nossa vida e que nos inspiraram. E tem alguns professores que me marcaram muito positivamente. Eu posso te dizer que, de uma maneira geral, os meus professores do ensino básico foram excelentes. Foram professores dedicados, que estavam na iniciativa pública mas que não eram professores, como diríamos hoje, *falcatruas*. Eu tive uma professora de biologia, ela era negra, me lembro dela até hoje. Eu não sei se ela está viva ainda, mas ela era uma pessoa que me inspirava. Foi a primeira professora que me inspirou, porque ela se dedicava. Na época que eu falei com ela que iria tentar o vestibular. Ela automaticamente pegou alguns livros que ela tinha e me deu para que eu pudesse estudar. (Trecho de depoimento da professora 1)

Quando eu passei para o primeiro segmento – a primeira série – vi a minha primeira professora, que era uma professora negra. E foi bacana porque eu vi pela primeira vez uma professora com os mesmos traços físicos que os meus. Eu me senti acolhida, como se eu estivesse na minha casa. Porque a minha família era toda de professores, minha madrinha, minha mãe, meu pai. Então, aquela sala de aula parecia uma extensão da minha casa. Essa professora tinha muita liberdade para falar comigo. E por isso também tinha maior afinidade com os meus pais. Qualquer problema ou aconselhamento ela ia direto falar com os meus pais. Não era aquela coisa profissional de escrever na agenda. Eu guardo com muita saudade esse momento. (Trecho de depoimento da professora 2)

No que diz respeito aos discursos racializados que atravessam as trajetórias dos professores entrevistados, alicerço-me em Grada Kilomba (2019) a fim de realizar uma análise articulada entre o racismo – como mecanismo discursivamente estruturante – e as estratégias de agência desenvolvidas pelos professores entrevistados, em meio a *regimes de verdade* que alocam o sujeito negro como o *outro*. Nesse sentido, a autora defende que, a partir dos atravessamentos discursivos que produzem a criança negra como *outra* na relação com aquela não negra, a criança negra é forçada a criar uma relação de identificação com os outros brancos, mas não consigo mesma. Ainda de acordo com a

⁴² Ao longo desta subseção, a fim de distinguir de maneira clara os momentos em que me refiro aos professores entrevistados e os momentos em que escrevo sobre os docentes que lecionaram para os entrevistados, chamarei esses últimos de professores-referência.

autora, como mecanismo de agência em meio a tais discursos, a formação de imagens positivas da negritude criadas pelos próprios negros pode desfazer a relação alienada que a criança possa ter com a sua negritude. Nessa direção, transcrevo, a seguir, um trecho de depoimento em que uma das professoras entrevistadas acessa em sua memória escolar a imagem de uma professora negra identificada positivamente pelo seu talento artístico:

O que me marcou muito foi a presença de uma freira negra que era minha professora. Essa irmã foi a minha primeira grande referência. Isso porque, em primeiro lugar, essa irmã tocava violão nas aulas, tocava e cantava. Isso para mim era o máximo. Eu sempre fui muito tímida, isso também tem a ver com os atravessamentos do racismo. Então eu era aquela criança que não falava e isso chegou até a universidade. Por incrível que pareça. Eu não me sentia muita vontade para falar. E essa professora dizia para mim “ – Venha para cá, venha para a parte da frente da sala!”. Me colocava para participar das atividades. E ela foi despertando em mim a noção de que é possível, de que a gente pode. E, a partir disso, eu comecei a participar das atividades. Foi a primeira mulher negra que eu vi em um espaço de poder. (Trecho de depoimento da professora 3)

O apoio familiar também está bastante presente nas primeiras memórias escolares dos professores entrevistados. Tais docentes citam, principalmente, o apoio para as atividades escolares, o que sugere um envolvimento da família na relação entre estudante e escola. Uma das professoras entrevistadas relata, por exemplo, que sua família era majoritariamente formada por professores. A partir dessas memórias, percebo que a família compreende a escolarização como um veículo de acesso a empregos mais bem remunerados, que sugere um *sistema de pensamento* que relaciona a escolarização, o trabalho e a mobilidade social:

Eu sou nascida em uma família de professores, o meu pai é professor de física. Eu tive a felicidade de, ainda jovenzinha, participar da formatura do meu pai. Minha mãe também chegou a fazer ensino médio para formação de professores, no colégio Carmela Dutra, só que não exerceu, porque logo depois ela casou com meu pai. E a gente até brincava que o treinamento da minha mãe foi com a gente. Ela colocou todos os truques da licenciatura dentro da gente. O estágio da minha mãe foi com a gente. Eu tenho uma madrinha que também é professora formada pelo Carmela Dutra. Então, minha família toda é formada de professores. Os nossos primeiros brinquedos eram todos voltados para essa questão educacional, o meu pai sempre entendeu que a educação era uma forma de saída para uma maior ascensão. (Trecho de depoimento da professora 2)

Nessa direção, das primeiras memórias escolares dos professores entrevistados emergem formas de agência desenvolvidas pela família a fim de potencializar e tornar mais lúdico o processo de escolarização ligado ao letramento. Desse modo, pais e mães teciam estratégias tanto para fomentar nos entrevistados – então ainda crianças – o hábito

da leitura e da escrita, quanto para tornar mais interessantes as práticas escolares, como trabalhos, seminários e feiras de ciências:

Eu me lembro que meu pai na época em que eu era criança, não tinha dinheiro para comprar livros. Ele comprava alguns, mas não tinha como comprar muitos. E a gente adorava ouvir histórias. Então, o meu pai contava a mesma história, mas mudava os nomes dos personagens. E a gente foi crescendo e foi desconfiando. E ele dizia “ Não, é outra história!”. Mas era a estratégia que ele tinha para ir mudando a história, mudando apenas o nome dos personagens. Mas a história, na realidade, era a mesma. (Trecho de depoimento da professora 3)

Os momentos mais felizes na escola foram momentos de feira de ciências. Era um projeto ao qual a gente dedicava tempo. E era aquela coisa. Minha mãe deixava a gente fazer aí depois pintava no final. Ela participava de tudo. Meu pai rascunhava no papel um minhocário, por exemplo, levava na marcenaria para cortarem os vidros. Depois a gente ia na rua buscar a areia e a argila, colocava as minhocas e deixava no escuro. O acontecimento do trabalho da escola era legal, mas tinha todo um processo em casa que também era muito legal. Então as minhas memórias iniciais da escola eram memórias muito felizes com a participação dos meus pais. (Trecho de depoimento do professor 4)

Meu pai pensou em uma maneira de a gente treinar em casa para aumentar a capacidade de escrita, e, ao mesmo tempo, para nos ocuparmos brincando. Ele mandou fazer um quadro negro da extensão da varanda, depois dividiu o quadro negro em três. Aí ele pedia para a gente subir no banquinho, escrever nossos nomes em cima de cada parte e escrever ali o relatório do dia – o que a gente fez, o que foi mais legal –, pois quando ele chegasse do trabalho ele lia. Tanto é que hoje a minha letra no quadro-negro é muito melhor do que a minha letra com caneta pilot, pois eu já fui criada escrevendo no quadro desde pequenininha. (Trecho de depoimento da professora 2)

Ao final do ensino médio, a maior parte dos professores entrevistados recorreu a um curso pré-vestibular popular para aumentar as chances de acesso ao ensino superior. Dos docentes entrevistados, apenas uma professora não cursou um curso pré-vestibular popular, por não haver, próximo à sua residência, um curso pré-vestibular desse perfil. O fato de tais memórias indicarem que as trajetórias escolares dos professores entrevistados e dos estudantes desses cursos são próximas, somado ao relato de que tais espaços, diferentemente de demais cursos pré-vestibulares, eram atravessados por uma preocupação de inclusão social, reforça o *sistema de pensamento* que aloca tais espaços – assim como seus estudantes e professores – como espaços alternativos e, por tanto, *fora da norma*. Nesse contexto, enxergar no curso pré-vestibular popular uma forma acesso à universidade e uma forma de mobilidade social parece ser um fator importante na construção da subjetividade do estudante em formação atravessado pelo *projeto de futuro*

que associa escolarização e cidadania. Entretanto, a partir dos depoimentos, percebo que alguns estudantes não conseguiram passar para o vestibular, os quais, em diálogo com Thomas Popkewitz (2001), se configuram como uma ameaça a este *projeto de futuro*:

No ensino médio, eu fiz um curso pré-vestibular durante 6 meses, foi quando eu saí da indústria farmacêutica e fiquei em casa estudando para o vestibular. Foi de 2001 para 2002. Eu fiz um pré-vestibular social, por indicação de um amigo lá da Escola Técnica Federal de Química, esse rapaz é meu amigo até hoje. Esse pré-vestibular funcionava em uma igreja em Cascadura. Lá existia um olhar mais voltado para o social, lá eles pensavam mais nas pessoas. (Trecho de depoimento da professora 2)

Eu tinha uma amiga que entrou no PVNC⁴³ antes de mim. Ela era mais antenada com essas coisas, então ela me falou que estava estudando para o vestibular. Então eu disse: “Eu vou também!”. Foi aí que eu entrei no PVNC, na segunda metade do ano de 2000, quando eu estava no terceiro ano. Eu me lembro que eu fui lá tentar, fui perguntar como era. Ainda mais que eu sempre gostei de estudar e não me via fazendo outras coisas, não me via trabalhando em uma loja. Então eu acabei passando e a minha amiga, não. (Trecho de depoimento da professora 1)

IV.2.2. Memórias sobre o vestibular e a universidade

As trajetórias de vida dos entrevistados cuja família não teve acesso à universidade foram atravessadas por um *sistema de pensamento* binário que categoriza estudantes do ensino básico público como aqueles que não terão acesso à universidade pública. Tal *estrutura de ideias* posiciona tal estudante como *outro* em relação ao estudante de escola privada. Por serem constituídos em meio a *regimes de verdade* especialmente comuns em áreas periféricas – cuja população majoritária é pauperizada –, os depoimentos mostram que esses atravessamentos discursivos encontram ecos na vizinhança e na própria família. E, apesar disso, em meio a discursos que unem a importância da escolarização e o sucesso profissional, os professores entrevistados desenvolviam mecanismos de agência que iam de encontro com o raciocínio binário que os alocava como estudantes que não seriam aprovados em uma universidade pública, ou seja, uma *estrutura de ideias* que os posicionava como *fora da norma*:

Era meu sonho estudar na UFRJ. E eu me lembro que diziam: “Aluno de Escola Estadual não passa, então porque que você vai perder tempo?”. E eu ficava pensando comigo mesma: “Não vai ser impossível.”. Isso é uma vantagem da juventude. Eu era muito teimosa, e acho que ainda sou. Quando eu quero alguma coisa, eu vou até conseguir. (Trecho de depoimento da professora 3)

⁴³ Sigla de Pré-vestibular para negros e carentes.

Eu me lembro que, quando eu falei para o meu pai que queria fazer faculdade, ele disse assim: “Minha filha, eu não posso pagar, não tenho como pagar.” Eu falei assim: “Não, pai, eu vou passar para uma universidade pública.”. Eu lembro até hoje do olhar dele. E hoje eu entendo esse olhar. Ele me olhou como quem dissesse “ela não tem noção, ela está falando isso porque não sabe o quanto é difícil.”. Ele sabia que eu era uma aluna de escola pública. E ele não me falou mais nada, ele só me olhou com aquele olhar. (Trecho de depoimento da professora 3)

De modo geral, ao revisitarem suas memórias sobre o período de transição entre o ensino médio e a universidade, os professores entrevistados indicam, em seus depoimentos, a importância de seus professores-referência do ensino médio tanto para o ingresso na universidade quanto para a decisão de qual carreira seguir. Nessa direção, os métodos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula para que os conteúdos se tornassem mais interessantes e instigantes para os estudantes saltam como características importantes para que esses docentes ocupassem uma posição de referência para os entrevistados, então estudantes.

Eu não tinha intenção de fazer História, eu detestaria História. Eu só tirava nota baixa em História. Eu estudava, estudava, estudava e nada. Aí entra a questão do professor, a importância que o professor tem na nossa vida. Quando eu fui para o ensino médio eu comecei a entrar em contato com uma outra maneira de aprender História, diferente da *decoreba*. Era a partir do debate, do diálogo. Tanto é que o professor levava os textos para a gente debater, ele mandava a gente fazer fichamentos. Atividades que eu faria depois na faculdade. O professor colocava no ensino médio uma base do que seria na universidade. E aí a minha paixão pela história aumentou. (Trecho de depoimento da professora 1)

Para além do ensino básico, o conjunto de memórias sobre os professores-referência também incluem as vivências dos entrevistados como estudantes em cursos pré-vestibulares (populares ou não). E ao longo da mobilização dessas memórias, afora a alquimia curricular desenvolvida pelos professores-referência, a identificação racial também salta como um atravessamento importante que parece estimular mecanismos de agência nos entrevistados em relação à carreira que cursariam na universidade:

Na minha época não havia pré-vestibular comunitário. Então, tive que pagar para fazer um pré-vestibular, e nós tínhamos um professor negro que era de História. E as aulas dele eram fantásticas. Ele contava a História de um jeito... E além de explicar bem História, o conteúdo curricular era ímpar, ele falava sobre a faculdade, que era tudo que nós queríamos ouvir. Ele cativava a turma com essa metodologia, essa didática que ele utilizava. E fazia a gente entender todas as questões que nos apresentava, questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Foi

aí que me despertou esse amor imenso pela História. (Trecho de depoimento da professora 3)

Tornar os conteúdos escolares mais aprazíveis aos estudantes se relaciona ao que Thomas Popkewitz denomina de *alquimia* das disciplinas escolares (2010 e 2013), processo no qual, a partir dos conhecimentos acadêmicos, são produzidos os conhecimentos escolares. Além disso, os docentes que ocupam um lugar de referência na memória dos entrevistados ainda apresentavam certa preocupação social em relação aos estudantes, o que o mesmo autor denomina de *dupla-face* da *alquimia* escolar, em que os conhecimentos são mobilizados no sentido de possibilitar ao estudante ser um sujeito autônomo e emancipado, capaz de transformar a si mesmo e a realidade que o circunscreve.

Porém, ao mobilizar conhecimentos com o entendimento de que as práticas pedagógicas servem para a mobilidade social dos alunos, os professores-referência alocam esses estudantes em um espaço de necessidade no qual, para esses estudantes, afora o encaminhamento às universidades, todas as possibilidades de futuro são opressoras e, portanto, desprezíveis. Tal noção é atravessada por um *sistema de pensamento* que produz um professor *redentor*, o qual está intimamente empenhado em colaborar para a autonomia dos estudantes, de modo a conectar a escolarização e o aumento de chances de acesso ao mercado de trabalho. Dessa maneira, os estudantes são vistos como futuros trabalhadores, os quais dependeriam do compromisso salvador do professor para a plenitude de sua cidadania. É nessa direção que percebo um jogo no qual a *alquimia* das disciplinas escolares tanto produz quanto é produzida pelos professores-referência, mecanismo que os constrói professores *redentores*, assim como vai construindo os entrevistados como futuros professores, com o mesmo perfil *redentor*.

A partir dos depoimentos dos professores entrevistados em relação às suas trajetórias acadêmicas, sobressaem discursos atravessados pela categorização pelo viés da pobreza, especialmente no que diz respeito à manutenção dos cursos de transporte e alimentação na universidade. Meu objetivo, neste trabalho, não é lançar foco à materialidade pertinente aos professores entrevistados, mas, sim, compreender os *sistemas de pensamento* que, discursivamente, constroem as suas subjetividades docentes. Nesse sentido, enunciados relativos à dificuldade financeira para manterem-se na universidade se apresentam como regularidades discursivas que produzem um estudante acadêmico distinto do perfil de estudante que comumente ocupa as universidades (em

especial, públicas) – um estudante que dispõe de apoio familiar para o custeio das despesas na universidade e que, portanto, pode se dedicar de modo integral aos estudos. Desse modo, os professores entrevistados vão sendo fabricados como os *outros* na relação com os estudantes que tiveram percursos de vida mais regulares.

Eu cheguei a Niterói para estudar na UFF em 2002. E sempre fui aquela pessoa desmedida, pois eu tinha noção que não conseguiria ir e voltar todos os dias de Niterói para Duque de Caxias. Não havia condições financeiras para isso. Então, no início foi muito complicado, pois eu não tinha dinheiro nem para tirar xerox. Não tinha esse dinheiro básico. (Trecho de depoimento da professora 1)

Entretanto, em meio a essa *estrutura de ideias* que fabricam os entrevistados como *fora da norma*, saltam também discursos relacionados a mecanismos de agência diante de condições adversas pertinentes às suas trajetórias acadêmicas, o que desestabiliza a noção de *estrutura* como algo rígido e intransponível. Tais mecanismos corroboram com a noção de poder microfísico de Michel Foucault, segundo a qual o poder não se encontra concentrado em pessoas ou instituições, mas, sim, está disperso e capilarizado, sendo, portanto, dinâmico. Tal noção, utilizada como importante lente teórico-metodológica por esta tese, confronta ideias binárias como as de oprimidos *versus* opressores, permitindo a abertura de outras possibilidades de relação para além das concepções dicotômicas, o que, por sua vez, amplia as possibilidades de análise do mundo e de si mesmo.

E aí nós ficamos sabendo de uma tal Casa do Estudante Fluminense que havia em Niterói. Essa casa era para alunos pobres. Eu fui lá, pois era a única chance de estudar. Me apresentei e consegui ficar nessa casa, que era uma casa muito simples. Era o que dava. Foi assim que começou, eu morei nessa casa durante três anos e, a partir do momento que entrei nessa casa, eu pude ir para a universidade. (Trecho de depoimento da professora 1)

Em alguns dos relatos, percebo que os efeitos gerados pelos mecanismos de agência desenvolvidos pelos professores entrevistados se desdobraram, para além da manutenção dos custeios relativos ao curso de graduação, em marcas positivas mais amplas, as quais configuraram dados importantes de suas trajetórias acadêmicas. Um exemplo é acerca da trajetória da professora cujo fragmento de depoimento está na citação imediatamente acima. A partir da entrevista com esta professora, percebi que uma dessas marcas positivas mais amplas foi a possibilidade de vivenciar as atividades acadêmicas de modo potencial, pelo fato de ter conseguido – por necessidade financeira – residir em um local próximo à universidade:

Eu vivenciei a universidade porque eu morava em Niterói, então tudo que

tinha na universidade, eu fazia. Como eu te disse, sou uma pessoa desmedida. Se eu preciso de ajuda eu vou buscar, então eu comecei a fazer amizade com funcionários. Ia todo dia na biblioteca. De todos os eventos que havia, eu participava. Eu queria vivenciar aquilo. (Trecho de depoimento da professora 1)

Tais marcas positivas também se estenderam no âmbito das habilidades acadêmicas, o que, no caso do fragmento abaixo, sugere uma articulação entre trabalho e estudo, caracterizada pelo aumento da experiência acadêmica em decorrência do próprio trabalho, contrariando a ideia hegemônica na sociedade em geral, que dicotomiza jovens estudantes e jovens trabalhadores:

O quinto bloco era onde estava a sede da pós-graduação e das coordenações do departamento do meu curso. Então, por trabalhar ali, eu tinha contato com os professores, e a minha relação com eles era diferente da relação que os outros alunos tinham. Os professores que chegavam lá onde eu trabalhava queriam comprar revistas. Me perguntavam como se submetia um artigo. Eu tinha me tornado técnica da revista, por isso a relação que eu construí com os professores era outra. Eu conhecia mais sobre os professores do que os meus outros colegas. (Trecho de depoimento da professora 1)

Diferentemente do que comumente se pensa acerca de uma trajetória escolar/acadêmica considerada *normal*, em que, no período escolar e acadêmico, a perspectiva do trabalho e da gestão da própria vida está circunscrita apenas ao seu *horizonte de expectativa*, de modo que a busca por trabalho ocorresse após a conclusão dos estudos acadêmicos, os depoimentos dos professores entrevistados indicam trajetórias marcadas pela articulação entre atividades acadêmicas, trabalho e gestão da própria vida, o que sugere uma construção específica dos seus *horizontes de expectativa* no que diz respeito à busca por trabalho.

Eu entrei no segundo semestre eu fui tentar uma bolsa, a gente chama de *bolsa treinamento*. Então, eu consegui essa bolsa e a partir dela, eu comecei a trabalhar na revista do Departamento de História da UFF. Essa questão de atuar na revista me abriu ainda mais o leque porque eu comecei a trabalhar no quinto bloco. A bolsa terminou, só que eles gostaram tanto do meu trabalho que eu continuei atuando na revista. (Trecho de depoimento da professora 1)

Os depoimentos evidenciam que a especificidade do *horizonte de expectativa* em relação ao trabalho – já que o trabalho, de fato, já representava uma realidade necessária aos entrevistados –, associado aos atravessamentos de classe e raça, construía uma certa exigência dos estudantes com eles mesmos, compondo a subjetividade dos estudantes.

Eu sempre fui uma pessoa muito responsável. E sou assim até hoje.

Então, se eu estou numa coisa, me empenho para fazer o melhor, até porque a gente que é negro é muito cobrado. E a gente meio que introjeta essa cobrança, foi o que aconteceu.
(Trecho de depoimento da professora 5)

A articulação entre trabalho e estudo aparece nos depoimentos dos professores entrevistados como uma estratégia para a obtenção de recursos que garantissem a manutenção financeira durante a trajetória na universidade. Conforme exposto anteriormente, como bolsistas dentro da universidade ou trabalhadores fora do espaço acadêmico, a gestão do tempo entre trabalho e estudo sugere – na relação com estudantes que até o final do percurso acadêmico dedicam-se aos estudos em tempo integral – uma diminuição do *horizonte de expectativa* que, comumente, constrói, durante a vida acadêmica, a expectativa do trabalho. No caso da maioria dos entrevistados, diferentemente, o período acadêmico transcorre concomitantemente com a experiência com o trabalho, de modo que o trabalho, no tempo presente, não esteja circunscrito no âmbito da expectativa: o trabalho se concretiza no presente, mesmo que os entrevistados buscassem, na universidade, qualificação para alcançar trabalhos mais satisfatórios. Mais do que um traço de diferença entre as suas trajetórias e a trajetória (considerada *normal*) dos demais estudantes, percebo essa articulação como um mecanismo de agência em meio a intersecção de trajetórias acadêmicas desiguais, permitindo a formação discursiva de múltiplas trajetórias possíveis.

Durante a faculdade, eu trabalhava no comércio, depois passei para o escritório. Aí passei para a Prefeitura do Rio para trabalhar como agente administrativa. Aí eu disse: “Vai ser fantástico, eu vou ter tempo para estudar!”. Foi um momento de calma. Pela primeira vez desde que eu comecei a universidade poderia ter tempo para me dedicar aos estudos sem ter que ficar virando noites. Então foi muito positivo. (Trecho de depoimento da professora 3)

Os depoimentos pertinentes à articulação entre trabalho e estudo evidenciam que esta é permeada por questões raciais, tanto de parceria para a obtenção de certos trabalhos a partir da afinidade identitária de raça, quanto de percalços atravessados pelos professores no sentido de serem vistos como *outros*, ora no ambiente universitário (pois trabalhavam), ora em espaços fora da universidade (como incapazes de conseguirem certos empregos). Compreendo que, ao formarem parcerias através da afinidade identitária, em meio aos atravessamentos discursivos racializados, os professores entrevistados reforçaram os mecanismos de agência para a manutenção na universidade.

Logo depois, surgiu a oportunidade de uma seleção para a Previdência Social. Eu e mais um amigo negro tentamos juntos. E eu me lembro de

uma senhora que me disse: “Você conhece alguém da Previdência Social?”. Eu disse: “Não, não conheço”. E ela me falou: “Então é muito difícil passar.”. Eu fiquei com aquilo guardado dentro de mim. E pensei o porquê dessa pessoa estar falando aquilo. Mesmo assim, fui lá, fiz a prova e fui selecionada. E a mulher que me disse aquilo era uma mulher branca. E hoje eu fico pensando e associando: “Ela estava olhando uma menina negra, bem magrinha. Possivelmente ela estava achando que não era para mim.” (Trecho de depoimento da professora 3)

Nas memórias relativas à vivência na universidade, apesar de o contato com o mundo do trabalho tornar específico o *horizonte de expectativa* dos professores entrevistados, na trajetória acadêmica de tais docentes esse horizonte é ocupado pela expectativa de qualificação profissional e possibilidade de mobilidade social. Nesse sentido, saltam dos depoimentos dos entrevistados a significação discursiva da trajetória acadêmica como um veículo de ascensão social, o que indica, para além do acesso a bens culturais, uma aproximação discursiva dos sentidos atribuídos à universidade com as demandas materiais, as quais costumam ser mais urgentes nas camadas populares.

Aí eu lembro que fui até o meu pai pedir ajuda porque na mesma semana em que eu entrei na universidade, a indústria farmacêutica queria me contratar. Mas não queria me contratar para o laboratório, queria me contratar para trabalhar no setor de almoxarifado, recebendo a matéria-prima que chegava para fazer medicamentos. Eu fiquei bem decepcionada, porque eu queria trabalhar no laboratório. Aí eu perguntei ao meu pai: “Aceito ou não aceito?”. Aí meu pai virou para mim e disse para eu não aceitar. Para eu ir até lá agradecer, mas não aceitar. “Está hora de você entrar na universidade e se tornar uma profissional mais cara”, essa foi a fala do meu pai.

(Trecho de depoimento da professora 2)

Como em trechos anteriores, para além das questões pertinentes às atividades acadêmicas e ao trabalho, a questão racial também atravessa os depoimentos no sentido de indicarem um sentimento de certa solidão nesses espaços, o que reforça a ideia racializada que associa formação acadêmica e as *avenidas identitárias* de classe e raça.

A minha vida foi dentro da universidade. Eu trabalhava na revista lá no quinto bloco, eu tive bolsa PIBIC. Mas o que acontece quando eu analiso hoje? Eu era uma das poucas negras, pois o curso de História era um curso muito elitizado. Sempre consegui contar a quantidade de pretos na sala de aula. No geral, o que havia eram alunos brancos e da zona sul mesmo. No curso de História da UFF os meus colegas não passavam pela mesma dificuldade que eu passava.

(Trecho de depoimento da professora 1)

Em seus depoimentos, a maioria dos professores entrevistados demonstra, no âmbito das memórias relativas às suas vivências como estudantes universitários, uma

percepção identitária deles mesmos como os *outros* na relação com a maioria dos universitários, relação, essa, atravessada por questões de classe e de raça. É nesse sentido que percebo um movimento de autocrítica por um certo distanciamento dos debates (então escassos) acerca de questões raciais pertinentes à universidade. Tal percepção foi sendo construída a partir do contato – fora das disciplinas acadêmicas – com ideias de autores negros cujas obras não eram trabalhadas de modo significativo na universidade.

Eu fico analisando hoje o período em que eu cheguei na UFF. Os debates sobre questões raciais e sobre o movimento negro eram muito escassos, e eu não me envolvi. Uma das coisas que eu critico em mim mesmo foi não ter me envolvido tanto no movimento negro, não ter tentado me articular com outros negros, eu não tinha essa mentalidade. Hoje na UFF tem um coletivo de estudantes negros maravilhoso, mas na época em que eu estudei, não existia. A gente tinha professores que lecionavam sobre escravidão mas não eram professores atuantes no movimento negro. Quando eu estudei, o departamento de História era majoritariamente branco, não tinha um professor preto, era um curso de elite, um curso muito bom, mas um curso que não me ajudou a pensar a minha identidade negra, isso só foi acontecer muito depois. (Trecho de depoimento da professora 1)

Eu encontrei por acaso um grupo na internet formado por mulheres negras que leem autoras negras. É um grupo de estudos, de leitura. Isso está sendo muito bom porque eu tenho aprendido coisas importantes sobre a negritude, coisas que eu não vi na minha vida escolar nem na universidade. Depois eu vou te mostrar alguns livros que a gente leu e discutiu nesse grupo. (Trecho de depoimento da professora 2)

Na relação com a maior parte dos seus colegas de curso de graduação – majoritariamente brancos e de classe média, como mostram os relatos transcritos nesta subseção –, a vivência dos professores ao longo de suas trajetórias acadêmicas é atravessada pela produção dos mesmos como *outros* dentro da universidade. Nesse sentido, o vínculo com a maior parte dos colegas de turma se resumiu às atividades acadêmicas, e, apenas com aqueles colegas também identificáveis como *outros*, os professores entrevistados estabeleceram relações mais amplas e profundas. A conexão com outros estudantes negros e/ou pobres indica a relevância dos atravessamentos de raça e classe nas relações dentro na universidade; mais do que isso, ela sugere que, diante das congruências identitárias, os desdobramentos de aproximação entre iguais se configuram como estratégias de redução do isolamento entre estudantes oriundos das camadas mais pauperizadas.

Nessa direção, Grada Kilomba (2019), em diálogo com Laplanche e Pontalis (1988), apresenta duas dimensões distintas do processo de *identificação*: uma dimensão *transitiva*, que diz respeito ao fato de *identificar alguém*, e uma dimensão *reflexiva*, no

sentido de *identificar-se com alguém*. Relacionando tais dimensões aos relatos analisados, percebo que, além de identificarem – em uma dimensão *transitiva* – os estudantes cujas trajetórias pessoais e seus atravessamentos de raça e classe eram parecidos com os seus, os professores entrevistados também se identificavam – em uma dimensão *reflexiva* – com tais estudantes. Especificamente em relação ao atravessamento racial, essa dimensão *reflexiva* sugere um mecanismo de identificação “com que racionalmente se é, e não como se é visto no mundo conceitual branco” (KILOMBA, 2019, p. 153), o que, em outras palavras, significa dizer que o estudante universitário negro, ao mesmo tempo em que é produzido como *outro* ou *fora da norma* na relação com a maioria dos estudantes universitários, também se percebe como *normal* na relação com aqueles estudantes que coabitam consigo a mesma *avenida identitária* (AKOTIRENE, 2019) no que diz respeito à raça e/ou à classe. O trecho a seguir mostra como o processo de identificação *reflexiva* apresenta desdobramentos positivos acerca da trajetória acadêmica dos professores entrevistados, especialmente no que concerne à formação de laços afetivos, em meio a experiências de distanciamento afetivo com a maioria dos demais estudantes.

Eu tive colegas na universidade. Mas, hoje, quando eu penso sobre isso, concluo que não mantive amizade com nenhum colega de turma. Eu acho que eles eram tão distantes da minha realidade, que essas amizades profundas que ficam para além no meu curso de história mesmo, eu não tive. Eu tinha, sim, colegas. A gente participava de debates de textos com professor, do projeto do PIBIC, etc. Mas aquela amizade profunda que fica dentro do curso de História, não. As amizades profundas que continuam até hoje foram dentro da Casa do Estudante. Aí era o máximo. Essas foram as pessoas com as quais eu posso te dizer que eu construir amizades profundas que foram além da universidade. Depois eu me mudei da Casa do Estudante e fui fazendo outras amizades. Mas tudo fora do curso de História. (Trecho de depoimento da professora 1)

No âmbito das vivências na universidade, a partir dos depoimentos analisados, a produção dos sujeitos como *outros* não era circunscrita aos estudantes negros e pobres, mas se estendiam aos professores negros que lecionavam nos cursos de graduação. Salta dos relatos dos professores entrevistados a informação de escassez de professores negros nas suas respectivas universidades, o que indica a produção discursiva de tais professores universitários também como *outros* na relação com a maioria dos professores universitários – não negros. Além disso, em diálogo com Grada Kilomba (2019), a articulação da escassez de estudantes e de professores negros com a produção discursiva desses sujeitos como *outros*, se relaciona à noção de *sujeira* (KILOMBA, 2019), segundo

a qual “suja está qualquer coisa que não esteja no lugar certo” (KILOMBA, 2019, p. 171). Nesse sentido, a ideia de *sujeira* mobilizada pela autora está relacionada à ordem; portanto, as coisas não seriam sujas em sua própria contingência, mas tornam-se sujas quando estão presentes em um sistema de organização discursivo que os reconhece como *outros* ou *fora da norma*. Ainda de acordo com a autora, ser percebido como *outro* a partir da noção de *sujeira*, parece gerar, nos sujeitos negros, certo receio de ser atacado e/ou preterido, o que reforça ainda mais a condição de isolamento de estudantes e docentes negros na universidade.

No primeiro período de história eu tive um professor negro e isso me marcou. Hoje esse professor é da Unirio, mas, na época, ele era professor substituto na UFRJ. E depois desse professor, eu não vi mais nenhum. (Trecho de depoimento da professora 3)

Neste contexto, ao revisitarem suas memórias como estudantes universitários, os professores relatam o aumento do número de professores negros nas universidades como um fator positivo para a autoestima dos estudantes negros, no sentido de se verem representados em espaços de maior *status* dentro da universidade, o que parece reduzir os efeitos da relação discursiva de desigualdade entre professores/estudantes negros e professores/estudantes não negros. Acessar memórias de identificação com professores-referência negros – cujo número está em ascensão nas universidades – parece configurar um mecanismo de agência que desloca as fronteiras entre sujeitos considerados *normais* e sujeitos concebidos como *outros*, o que se desdobra como importante estímulo para a permanência dos estudantes negros na universidade. No trecho a seguir, a professora entrevistada relata efeitos desse aumento de professores-referência negros para estudantes negros, no âmbito das universidades.

Eu fiquei três períodos afastada da universidade. Quando retornei, nós já tínhamos um professor negro efetivo, que hoje é um dos maiores intelectuais que nós temos no Brasil. Mas eu tinha muito medo dele, pois ele era muito bravo. E hoje eu compreendo, porque a universidade é uma estrutura extremamente racista. Isso nos afeta diretamente. Ele era aquele professor bem rígido. Depois, ele foi meu supervisor de pós-doutorado. Ele me fala hoje “você deveria ter feito mestrado comigo!” e eu digo a ele “eu tinha medo.” Hoje nós temos outros professores negros no curso que eu fiz. Isso foi muito significativo, pois eu não conseguia viver dentro daquela estrutura. E hoje eu compreendo quando os meus alunos falam da questão da representatividade, o quanto isso é importante. A gente olha toda uma estrutura acadêmica, universitária, e diz assim: “Caramba, não tem professores negros!” (Trecho de depoimento da professora 3)

A escolha pela licenciatura aparece ao longo dos depoimentos como um desdobramento de dois fatores independentes: as referências positivas de professores na escola e/ou na família (já explicitadas na subseção anterior, a qual trata das memórias escolares dos entrevistados) e a ideia de maior oferta de trabalho em comparação aos cursos de bacharelado. Nessa direção, saltam relatos que conectam a docência ao afeto experimentado durante a vida escolar e à expectativa de trabalho, o que, em outras palavras, faz com que a subjetividade docente dos entrevistados esteja relacionada a memórias produzidas no presente. Tais memórias são pertinentes, em suas trajetórias escolares e acadêmicas, aos seus *espaços de experiência* e às suas *expectativas de futuro*, conforme a noção de tempo desenvolvida por Reinhart Koselleck (2006), de acordo com a qual o presente se produz na tensão entre passado e futuro, como uma região limítrofe entre a experiência e a expectativa.

Aí eu entrei na universidade, fiz o curso de Bacharel, depois disse ao meu pai que queria fazer o curso de licenciatura. Aí meu pai disse: “Faça a licenciatura, porque a licenciatura nunca vai te deixar sem emprego.” E aí, fui cursar as disciplinas de educação para seguir a carreira da licenciatura. (Trecho de depoimento da professora 3)

IV.2.3. Memórias de (e sobre a) docência

Ao longo das entrevistas, a docência não aparece como uma inclinação natural e/ou orgânica, mas como uma opção mais provável de acesso ao trabalho após o término da trajetória acadêmica. Os depoimentos mostram que o prazer pela docência vai se construindo ao longo da própria atividade docente.

Quando eu tentei a seleção para doutorado, eu comecei a me interessar por relações internacionais, inclusive por influência de um amigo meu que iria tentar também. A gente começou a estudar para o Instituto Rio Branco. Aí, eu concluí o seguinte: O Instituto Rio Branco é difícil. Eu queria ser diplomata, mas o Instituto Rio Branco é muito complicado. Achei que iria demorar muito, era o tempo de eu escrever uma tese. E também teve influência do emprego na escola em 2010, quando eu defendi o mestrado e entrei para a Prefeitura do Rio. (Trecho de depoimento da professora 1)

Na análise dos depoimentos, percebo que o interesse pela docência vem acompanhado de uma responsabilidade de contribuir para que os estudantes de trajetória escolar e/ou familiar não linear – categorizados por estarem fora na idade-série convencionalizada como *normal*, por já dividirem o tempo de estudo com o trabalho formal

e/ou os afazeres domésticos e por serem mães ou pais – alcançassem o *projeto de futuro* do exercício pleno da cidadania. Tal comprometimento aloca o professor em uma posição *redentora* no processo de mobilidade social dos estudantes através da educação. Nesse sentido, assim como em outros momentos de análise transcorridos neste capítulo, o compromisso de salvação dos estudantes é potencializado pela afinidade identitária do professor negro com os estudantes de cursos pré-vestibulares populares, cuja maioria também é negra.

Eu amava dar aula no PVS, mesmo sendo sábado, o dia inteiro. As amizades que a gente fez, as pessoas que a gente conheceu – eu conheci pessoas maravilhosas –, e eu sabia que, enquanto professora preta, eu era ali uma referência. Eu não vou dizer ‘exemplo’, porque eu não gosto da palavra ‘exemplo’, mas eu era uma referência, uma inspiração para outros negros que a gente sabe que era a maior parte do público do PVS. Muitas mulheres negras que não conseguiram terminar o ensino médio no tempo considerado normal. Muitas delas já tinham experiências de casa e de família. Alunos que já tinham passado por experiências e disseram “não, agora eu quero estudar, eu quero cuidar de mim agora, eu quero o ensino superior.” (Trecho de depoimento da professora 1)

Na maioria dos depoimentos, os professores entrevistados contam que tiveram suas primeiras experiências com a docência lecionando em cursos pré-vestibulares populares, enquanto ainda eram estudantes da graduação; e apenas depois de já graduados tiveram acesso a espaços de educação regular, públicos e/ou privados. Os relatos mostram uma diferença impactante entre as duas experiências de docência, principalmente em relação ao comprometimento dos estudantes do PVS com as aulas, visando e almejando mais claramente o desdobramento de tal comprometimento: o aumento das chances de acesso ao ensino superior. Ao lecionarem na educação básica (especialmente pública), os professores entrevistados depararam-se com outras responsabilidades atribuídas aos docentes, principalmente relacionados à disciplina física dos alunos (como, por exemplo, o controle de conversas paralelas e das saídas dos alunos da sala de aula). Tais responsabilidades não eram relacionadas diretamente ao *projeto de futuro* do exercício pleno da cidadania, projeto este, como já mencionado, que se relaciona à posição redentora ocupada pelo professor.

Quando eu fui trabalhar no município, foi aquele impacto inicial. Foi difícil, pois eu vinha do pré-vestibular. Fui trabalhar no município com alunos do 6º ao 9º ano, você pode imaginar. Eu dizia “meu Deus do céu, não dá, não dá, eu quero sair daqui.” Esse foi meu primeiro pensamento. Porque eu estava acostumada com o público que queria, que tinha um objetivo, que não tinha que mandar calar a boca. No PVS, eu amava, por exemplo, dar aula para a turma 6, que era a turma dos mais experientes, porque eles vinham com exemplos e aí a aula ficava maravilhosa. Aí, em

2010, eu estava no PVS e, ao mesmo tempo, estava no ensino básico. Não batia, não funcionava. Porque eu entrei na educação básica querendo que meus alunos do nono ano já tivessem perspectiva de futuro. E não era assim. Eles querem saber de beijar na boca e chegar na escola com a sombra azul, é isso que eles queriam. E eu ficava pensando: “Não é possível, não é possível, você é pobre, a sua única solução é a educação.”. Enfim, não foi uma experiência boa. (Trecho de depoimento da professora 1)

Apesar de a experiência inicial com a educação básica regular não ter sido relatada como positiva pela maior parte dos professores entrevistados, os mesmos foram, ao longo de suas trajetórias docentes, considerando os estudantes do ensino básico fora da relação com os estudantes do PVS, ou seja, foram produzindo discursivamente os estudantes do ensino básico buscando apreendê-los a partir de suas próprias peculiaridades, de modo mais desassociado às experiências docentes anteriores. Nessa direção, os entrevistados mostram ter desenvolvido estratégias pedagógicas no agir, a fim de contribuir para o aumento do interesse dos estudantes nas aulas. Para tanto, saltam dos depoimentos atividades lúdicas feitas fora do ambiente físico da sala de aula, como a utilização de espaços alternativos – como a quadra de esportes – para o desenvolvimento de feiras culturais. A partir de tais depoimentos, percebo que a função *redentora* dos professores também se concretiza no ensino básico regular, entretanto, por estar voltado a estudantes de perfil série-idade diferentes do PVS, não está ligada diretamente ao *projeto de futuro* que busca o exercício pleno da cidadania, mas, sim, a um projeto que visa o envolvimento e o interesse pelas atividades escolares.

Eu comecei a compreender que era o momento deles. Não é assim que eu iria conseguir a adesão deles, o apoio deles. Eu precisei respeitar o momento deles. Precisei mostrar de outro jeito, de um jeito mais lúdico. E foi a partir daí que eu consegui o respeito deles. Aí eu comecei amar educação básica. E fui aquela professora que dizia: “Vamos inventar, vamos para a quadra. Eu quero criatividade, não quero que vocês fiquem lendo em cartaz. Vamos fazer uma feira cultural. Eu era uma professora exigente, mas, ao mesmo tempo, eu era aquela professora que tirava o aluno do ambiente da sala de aula.”. (Trecho de depoimento da professora 1)

Os depoimentos de (e sobre a) docência são atravessados discursivamente por questões raciais em diversos pontos das entrevistas. Como em outros momentos da análise desenvolvida neste capítulo, a afinidade identitária entre professores e estudantes faz emergir, ao longo dos diálogos transcorridos da relação aluno-professor, efeitos discursivos do racismo cotidiano, os quais são, ao longo dos depoimentos, acessados pela

memória dos entrevistados como experiências negativas que mobilizam episódios de racismo presentes no *espaço de experiência* escolar dos próprios professores.

Eu sempre trabalhei as questões raciais em sala. Uma vez, eu estava falando com uma aluna de 6º ano e isso me marcou muito. Eu disse assim para essa aluna: “Terminou o trabalho, minha linda? Como estão as coisas aí?”, pois eu ficava sempre andando na sala e vendo como eles estavam fazendo o trabalho. Ela olhou para mim e disse: “Eu não sou linda, professora.” E eu disse: “Como assim? Quem foi que disse que você não é linda?”. Ela não me respondeu. Não com palavras. Ela estendeu o braço e apontou para a cor. Então, você imagina, eu tive que engolir o choro, porque foi muito forte. Era uma menina de 11 anos aproximadamente. Eu sabia exatamente o que ela estava dizendo, pois eu havia sido exatamente aquela menina anos atrás, que não se sentia bonita, que não se sentia amada, que não podia dançar com os meninos da turma. Então eu disse: “Eu preciso fazer alguma coisa.” (Trecho de depoimento da professora 3)

Tal relato sugere que, como afirma Grada Kilomba, “o sujeito negro só pode existir em relação ao outro branco. A pessoa é forçada a olhar para si mesma como se estivesse no lugar delas/es.” (KILOMBA, 2019, p. 151). Entretanto, a partir das vivências atravessadas pelos efeitos do racismo emergidos em sala de aula, os professores entrevistados foram desenvolvendo estratégias de agência, em meio aos discursos raciais⁴⁴ que produzem tanto estudantes quanto professores negros. Os relatos mostram, como uma eficaz estratégia de agência relacionada à ação docente, a desconstrução de sentidos comumente atribuídos a aspectos físicos dos negros – aspectos, esses, categorizados como inferiores na relação com aspectos físicos de pessoas não negras –, com a concomitante atribuição de novos sentidos aos aspectos físicos negróides, com o propósito de aumentar a autoestima dos estudantes negros, o que se desdobrou no aumento da autoestima dos próprios professores.

Especificamente no que diz respeito ao trecho de depoimento transcrito acima, interessa-me olhar tanto para a relação da aluna com a professora, quanto para a relação de ambas com as categorizações raciais em que foram alocadas discursivamente ao longo de suas trajetórias escolares. Ao valer-me desse duplo olhar, percebo que, ao mesmo tempo em que a professora e a aluna negras são produzidas como *outras* na relação com os professores e alunos não negros, no âmbito da relação entre a professora e a aluna

⁴⁴ Acerca da noção de discurso racial, alicerço-me em Grada Kilomba (2019): “O racismo funciona através do discurso. O racismo não é biológico, mas discursivo. Ele funciona através de um regime discursivo, uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano – África – selva – selvagem – primitivo – inferior – animal – macaco.” (KILOMBA, 2019, p. 130).

negras, a relação de *outridade*⁴⁵ vai sendo cedendo espaço para vínculos não racializados, em especial, a empatia e a construção de mecanismos de agência, no sentido de deslocar as contingências que delimitam os sujeitos considerados *normais* e os considerados *fora da norma*. Nesse sentido, conforme mostra o próximo trecho de depoimento, o estímulo à elevação da autoestima relativa ao cabelo pode ser visto, tanto em professores quanto em alunos, “como uma declaração política de consciência racial através da qual redefine-se padrões dominantes de beleza” (KILOMBA, 2019, p. 127). Desse modo, no caso do trecho a seguir, a preocupação da professora com a autoestima dos estudantes salta como um mecanismo de agência em meio a discursos racializados que categorizam estudantes e professores negros como *outros*:

Depois desses episódios, eu comecei a tratar da autoestima dos meus alunos, a pensar em estratégias para tratar da autoestima deles. A primeira vez que eu ouvi que o meu cabelo era bonito foi nessa escola em Duque de Caxias, alguns anos depois. Foi a primeira vez que eu ouvi uma adolescente dizendo “nossa como seu cabelo é bonito!”. A primeira vez durante toda a minha vida. Eu nunca tinha ouvido isso. O meu cabelo era sempre o cabelo ruim, o cabelo crespo, o cabelo duro, o cabelo de preta. Nessa época, eu comecei a trabalhar com a questão do cabelo com os alunos. A própria expressão *cabelo ruim* eu questionava e perguntava: “Por que ruim?”, e explicava a eles o racismo que tinha nessa expressão. (Trecho de depoimento da professora 3)

Ainda em relação a essa mesma professora (cujo depoimento foi analisado imediatamente acima), no âmbito das aulas para o ensino médio, o nível de problematização dos discursos raciais desenvolvido pela sua ação docente era mais complexo. Nessa direção, a professora abordava, por exemplo, questões raciais pertinentes à religiosidade e história da África, o que indica o desenvolvimento de mecanismos de agência que visam a produção de novos sentidos em meio a *regimes de verdade* que vêm regulando discursivamente a sociedade, a escola e seus respectivos sujeitos. Essa produção de novos sentidos encontrava ecos nas posturas dos estudantes, que, diante da afinidade identitária racial com o professor, demonstravam orgulho de suas características e traziam questões pertinentes à raça para a discussão em sala de aula.

No Instituto de Educação Carmela Dutra, em Madureira, eu consegui a trabalhar mais na perspectiva de proposições, de problematizações. Trabalhava no sentido de indagar. Eu questionava porque a gente usa especificamente algumas palavras para falar do cabelo de uma pessoa negra. Eu entrava também na questão da religiosidade e discutia a história da África. E sempre que eu tinha um conteúdo que possibilitasse trabalhar

⁴⁵ Conceito cunhado por Grada Kilomba (2019), que significa a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco. Nesse sentido, ainda segundo a autora, são reprojatos no sujeito negro aspectos como a violência, a primitividade, a hipersexualização e a inépcia.

essas questões, eu sempre trabalhava. E aí é muito interessante porque os alunos “se acham”, se sentiam tão à vontade que traziam questões para serem discutidas em sala de aula. Eu acho que isso também é muito interessante. O aluno se sentir à vontade porque ele sabe que ele pode falar e pode apresentar essas questões para o professor. Mas isso foi toda uma construção. (Trecho de depoimento da professora 3)

No que diz respeito à ação docente no ensino médio, outra estratégia de agência que saltou dos depoimentos foi o conjunto de orientações sobre a universidade. Os professores buscavam levar para os alunos informações relativas à localização das universidades públicas, aos cursos de graduação e pós-graduação, aos programas de bolsas, etc. E os relatos dos docentes entrevistados demonstram, como desdobramento desses mecanismos de agência, o interesse dos estudantes em cursar o ensino superior, e, mais do que isso, a concretude de ex-alunos que seguiram a vida acadêmica.

Quando eu dizia para os alunos: “Eu tenho que sair porque eu vou ter aula do mestrado”, alguns alunos perguntaram: “Professora, o que é mestrado?”. Aí eu falei assim: “Espera aí.” Parei a aula e expliquei. Eu desenhei no quadro a estrutura da educação no Brasil e mostrei a eles. E uma dessas alunas me enviou uma mensagem dizendo que está fazendo mestrado. E eu pensei: “Nossa, que legal isso!”. É uma aluna negra, que investiu nos estudos. Eu fico muito orgulhosa de ver isso. (Trecho de depoimento da professora 3)

Ao longo dos depoimentos, as memórias docentes relativas tanto aos cursos pré-vestibulares populares quanto ao ensino básico regular indicam uma responsabilidade *redentora* do professor, que se constitui discursivamente como um profissional comprometido com a salvação dos estudantes, fazendo com que esses se alinhem com o projeto de futuro que é o exercício pleno da cidadania e a transformação social de si mesmo e do meio em que está inserido. Entretanto, emerge de um dos trechos selecionados a noção da limitação do professor como *redentor*, no sentido de tornar discursivamente visível o estudante que não corresponde a tal *projeto de futuro*, e que, conforme nos alerta Thomas Popkewitz (2011a), é *abjetado*, ou seja, é *deixado para trás*.

Mas como a Bell Hooks fala no seu livro *Ensinando a transgredir*⁴⁶, nós, como professores, temos limites. Não alcançamos tudo e precisamos entender isso para não nos frustrarmos. Um exemplo disso é que em um desses dias eu estava no facebook, e uma dessas alunas de Duque de Caxias me marcou em uma conversa. Eu achei muito interessante. Um dos alunos estava falando sobre o Big Brother. Eu não assisto. Mas vejo que estão todos postando alguma coisa sobre isso no facebook ou no instagram. E, nesse caso, era sobre postagens que falam de questões do

⁴⁶ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes, 2013. 283 p.

racismo, de militância. E aí um dos alunos escreveu: “Ser militante é muito chato, parece até uma professora que nós tivemos na sétima série!” E a professora era eu. Aí eu pensei: “Caramba, se eu era militante, eu nem sabia disso.” E aí uma aluna disse assim, na mesma postagem: “Você está falando de quem? Da professora X?”. E eu escrevi na mesma postagem: “Imagina, não há problema nenhum, é bom ouvir críticas.”. (Trecho de depoimento da professora 3)

IV.2.4. Memórias sobre o currículo

A partir dos depoimentos, percebo que a alquimia dos currículos é afetada pelo perfil de curso pré-vestibular popular em que o professor trabalha ou trabalhou. Os depoimentos relativos aos cursos pré-vestibulares populares de iniciativa governamental – em especial do PVS do Cederj – mostram um conjunto de regras pré-definidas pela coordenação de cada disciplina, as quais contingenciavam os processos alquímicos.

Na minha vivência no PVS, a coordenação de História era bem exigente. Eu lembro dos relatórios semanais que a gente tinha que fazer, em que tinha que colocar a página que começou, a página que terminou, o planejamento da aula. Para a coordenação de História, a gente precisava enviar um planejamento semanal do que a gente ia trabalhar. Depois de um tempo, quando eu já estava no terceiro ano de PVS, eles pararam de exigir. Porque a gente já tinha os planejamentos. Mas antes, a gente tinha essa cobrança. (Trecho de depoimento da professora 1)

É em meio a esses limites que os professores entrevistados agem, pautados em estratégias como a articulação entre os conteúdos disciplinares a serem trabalhados e conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes. Nessa direção, percebo o que, discursivamente, as estratégias no agir desses professores dizem sobre a adequação a particularidades dessa modalidade de ensino, em meio a processos alquímicos específicos na construção de um currículo que atenda às demandas de um público discente também categorizado de modo específico. Em tal categorização, percebo a caracterização dos estudantes dos cursos pré-vestibulares sociais como aqueles que, na relação com demais estudantes, possuem trajetória escolar acidentada, apresentam o trabalho como atividade central e necessitam que suas experiências de vida sejam mobilizadas para a constituição dos currículos a serem trabalhados em sala de aula.

Em relação aos conteúdos que eu dava no PVS, eu sempre tinha uma preocupação –independentemente no tema – de fazer uma articulação entre passado e presente. Por exemplo, quando eu estou trabalhando com expansão marítima, a gente tem esse momento da primeira modernidade, do primeiro momento da globalização. Aí eu sempre tentava trazer um pouco para a realidade deles. Eu acho que isso ajuda o aluno a fazer relações. Essa era uma preocupação básica, tentar fazer essa articulação.

Especialmente na área de História. Porque às vezes a gente trabalha com temáticas muito distantes da realidade deles, trazendo, na medida do possível, algum fato do cotidiano que estivesse relacionado com esta temática, como por exemplo, alguma charge que tivesse sido publicada naquela semana. (Trecho de depoimento da professora 1)

Ao acessarem memórias relativas à vivência como docente em cursos pré-vestibulares de iniciativa da sociedade civil – como o PVNC –, os professores entrevistados demonstram maior autonomia na construção dos currículos, tendo por base os conteúdos previstos nos editais dos exames vestibulares. Além disso, seus depoimentos indicam que, nesses espaços, realizavam um maior aprofundamento de detalhes no que diz respeito aos conteúdos e à integração curricular com outras áreas do conhecimento – nesse caso, por meio de aulas multidisciplinares. Como em outros momentos, ao longo das análises realizadas nesse capítulo, tais mecanismos de agência são atravessados discursivamente por um *projeto de futuro* que busca possibilitar ao estudante, por meio da escolarização, o exercício pleno da cidadania. Nesse empreendimento, tais estudantes são previamente inscritos como carentes de conhecimentos escolares e com baixas chances de prosseguimento acadêmico, discursos esses que também os produzem.

No PVNC nós não tínhamos uma apostila de referência. E aí o que eu percebo agora é que as minhas aulas no PVNC eram mais profundas. Tinham mais profundidade no trabalho das temáticas do que no PVS. Óbvio, eu pegava o programa das universidades para saber o que a universidade iria cobrar naquele concurso, a partir daí eu construía a minha aula. Eu elaborava uma folhinha de exercícios também. Só que eu observo que as minhas aulas eram mais profundas, eu aprofundava mais. (Trecho de depoimento da professora 1)

Fazíamos aulas com diferentes professores juntos na mesma aula. A proposta do curso era muito interessante. E é interessante também o nome do curso: Ser cidadão. Pois perpassa aí a noção de que apenas alguns têm direito à educação. A constituição diz que todos nós temos direito à educação, mas na prática nós vemos que não é bem assim. (Trecho de depoimento da professora 5)

Os depoimentos dos professores entrevistados mostram que os currículos são construídos por meio de um processo que mobiliza, como ponto de partida, conhecimentos prévios dos estudantes. Tais conhecimentos são ressignificados e/ou alterados a partir das ciências de referência, processo que uma das professoras entrevistadas denomina de “transformação de informação em conhecimento”. Nesse empreendimento, havia investimento financeiro do próprio professor na compra de materiais que colaborassem para a realização dessa alquimia. Entretanto, ao denominar as experiências trazidas pelos estudantes como informações, distinguindo-as do que seria

conhecimento, este relato discursivamente reduz a validade das percepções dos estudantes, alocando-os em um espaço de necessidade de *redenção*, a qual seria desempenhada pela figura do professor.

No curso pré-vestibular, eu começo perguntando o que eles sabem a respeito de determinado conteúdo, e a partir do que eles me trazem eu começo a construir. Justamente para valorizar a bagagem que o aluno tem. Isso é importante. Com isso, eu busco transformar as informações em conhecimento. Eles chegam com muitas informações, ainda mais agora, com a internet. Mas, às vezes, chegam sem conhecimento. Então o meu papel é transformar as informações em conhecimento. Eu invisto em materiais para isso. Na escola pública havia materiais, então era algo a menos para me preocupar. Mas no pré-vestibular social não há. Então eu comprava mapas, comprava imagens. Uma vez, comprei uma coleção de livros sobre o período Vargas. Passeio no sebo, vi e pensei: “Isso é ótimo para trabalhar com os alunos”. (Trecho de depoimento da professora 3)

Ao longo da análise dos depoimentos acerca das memórias relativas ao currículo dos cursos pré-vestibulares populares, saltam aquelas relativas ao entrave que atravessa a relação entre tempo de aula e aprofundamento dos conteúdos, em meio a uma dupla preocupação: a aprovação e a formação dos estudantes. Alguns professores, por estarem preocupados com a formação do estudante (para além de sua aprovação nas provas de vestibular), tendiam a voltar a lecionar certos conteúdos já lecionados, a fim de sanar as dúvidas daqueles estudantes que tinham mais dificuldade. Porém, nesses casos, geralmente não havia tempo de ensinar todos os conteúdos programados. Conforme já esmiuçado no capítulo teórico desta tese, entendo que tal entrave se relaciona ao que Thomas Popkewitz (2011a) denomina de um *duplo gesto*, que seria a alocação discursiva dos estudantes em um *projeto de futuro* para a formação cidadã e o concomitante processo de abjeção daqueles que não conseguem alcançar esse projeto de futuro.

Então, às vezes eu tinha que voltar em conteúdos para que eles pudessem entender. Essa era uma grande preocupação. Eu me lembro do meu coordenador dizer assim: “Professora, você precisa ser mais rápida, você está demorando muito. Eu sei que você está preocupada com o aluno, mas a gente tem que cumprir o cronograma.” O coordenador do curso passava para a gente uma gama de conteúdos a serem dados e a gente mais ou menos organizava. Mas eu não conseguia fechar os ouvidos para as dúvidas dos alunos. O aluno ficava com dúvida, aí eu parava e voltava para responder. Porque o objetivo do pré-vestibular era que os alunos fossem aprovados, mas a minha preocupação não era só essa. A minha preocupação era que eles efetivamente fossem bem formados, construíssem conhecimento. (Trecho de depoimento da professora 3)

Entre os exemplos retirados dos depoimentos e compreendidos no âmbito teórico

desta tese como mecanismos de agência, no que diz respeito à produção alquímica dos currículos, diversos deles – em especial aqueles realizados por professores de História – são atravessados discursivamente por questões raciais. Ao longo da análise dos relatos acerca da construção curricular, o principal mecanismo de agência que emerge das entrevistas é a ressignificação através de uma nova atribuição de sentidos à história da África e à período escravocrata no Brasil. A emersão de tais temas parece indicar a presença de um compromisso *redentor* atravessado discursivamente pelas lutas de igualdade racial.

Eu vou dizer um exemplo bastante comum. Quando eu vou falar sobre a abolição da escravidão no Brasil, provavelmente eles já ouviram lá no ensino fundamental, já viram novelas que falavam à respeito, já viram filmes a respeito, já viram na internet alguma postagem. Isso remete a própria construção do racismo no Brasil. Então, eu busco primeiro saber as informações que eles têm acerca do assunto, e a partir do que eles me colocam, eu vou pontuando e vou transformando isso em conhecimento histórico. Por exemplo, se o aluno diz: “A Princesa Isabel deu a liberdade para os escravos.” Eu digo a ele: “Vamos lá, devagar. Sim, ela assinou uma lei que a gente conhece como Lei Áurea, mas será que só isso garantiu a liberdade dessas pessoas escravizadas (pois ninguém nasce escravo, mas se torna)? Será que os escravizados também não lutaram pela sua liberdade? Será que apenas uma lei com dois artigos mudou tudo?” Explico o que está sendo dito na lei. Digo a eles: “Nós tivemos a primeira lei do fim do tráfico que não foi obedecida. Por que vocês acham que isso aconteceu?”. (Trecho de depoimento da professora 3)

A partir da análise dos depoimentos, percebo que as experiências relativas ao racismo foram vivenciadas pelos professores entrevistados ao longo de suas trajetórias escolares desde os primeiros anos – uma das professoras, por exemplo, deixou claro que apenas era requisitada pelos colegas do ensino básico para fazer deveres e trabalhos; em todos os outros tipos de relacionamento, era preterida. Apesar disso, percebo que, ao acessar as memórias de suas experiências escolares e acadêmicas, os professores entrevistados mobilizam de maneira mais substancial memórias de experiências que os marcaram positivamente, como a vivência com professores comprometidos e afetuosos, especialmente professores negros, com os quais tinham afinidade identitária. Percebo que, através das experiências que lhes marcaram positivamente – especialmente experiências vivenciadas através da relação com professores-referência negros –, os professores entrevistados obtiveram referências para a construção deles mesmos como docentes que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares. De acordo com Grada Kilomba (2019), a partir de tais referências, o *sujeito negro* “inicia uma série de identificações consecutivas com outras pessoas *negras*: sua(s) história(s), suas biografias,

suas experiências, seus conhecimentos, etc.” (KILOMBA, 2019, p. 237). Isso indica a existência de um mecanismo de seleção de memórias escolares e acadêmicas para a construção da subjetividade docente dos professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares, de modo que esses sujeitos internalizassem como referências as suas vivências positivas no âmbito de suas experiências escolares e acadêmicas. Em meio a discursos sobre preterimento – especial pelo viés da raça – que atravessam as trajetórias escolares e acadêmicas desses professores, tal seleção de memórias para a formação de referências do que é ser um *bom* professor parece-me uma forma de agir que é central diante de um conjunto de atravessamentos discursivos produzidos em meio *regimes de verdade* que categorizam o sujeito negro – neste caso, o professor negro – como o *outro*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria.*⁴⁷

Ao longo desta tese, busquei investigar como a intersecção de múltiplos e diversificados discursos de (e sobre a) docência no âmbito de cursos pré-vestibulares populares permeiam a construção da subjetividade docente de um grupo específico de professores: professores negros que atuam ou atuaram nesses cursos. Neste percurso investigativo, procurei elucidar como ocorrem os processos alquímicos que produzem as subjetividades desses professores e os seus respectivos currículos, tarefa, esta, desenvolvida tanto a partir de discursos que atravessam produções textuais (como artigos, textos de apresentação e cartas de princípios) acerca dos cursos pré-vestibulares populares quanto daqueles produzidos a partir das memórias de experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais desses professores.

Para tanto, aproximei-me dos estudos acerca do discurso, alicerçando-me em escritos de Michel Foucault e alguns de seus interlocutores – como Rosa Maria Bueno Fischer, Márcia Serra Ferreira e, em especial, Thomas Popkewitz – bem como em autores que estudam as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo, como Carla Akotirene, Silvio Almeida e, especialmente, Grada Kilomba. Ao articular os estudos sociais foucaultianos e a contribuição de autores antirracistas, procurei redimensionar as noções de *estrutura* e *agência*, de modo a tentar compreender como o racismo se estrutura discursivamente na sociedade, gerando regras e regularidades que constroem nosso modo de pensar o curso pré-vestibular popular, seus sujeitos, currículos e conhecimentos. Desse modo, afasto-me de uma concepção de racismo estrutural como algo inflexível e localizado apenas na dicotomia ‘estrutura racista opressora’ *versus* ‘sujeitos negros oprimidos’. Diferentemente, baseado na noção de poder microfísico de Michel Foucault, compreendo o racismo como uma força capilarmente estruturante da sociedade e que, por

⁴⁷ FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa.n. 114, p. 200, nov. 2001.

ser dinâmica, apresenta fraturas, possibilitando aos sujeitos negros desenvolverem mecanismos de agência em meio a atravessamentos discursivos racializados.

Também estão presentes nos referenciais teóricos desta tese autores que colaboraram para que este trabalho se configurasse como uma História do Presente, em especial os autores Gert Biesta e Jacques Rancière. A partir de tais diálogos, busquei refletir sobre como os discursos produzem uma *estrutura de ideias* que, por sua vez, elabora *regimes de verdade* acerca de como raciocinam e atuam professores negros que trabalham ou trabalharam em cursos pré-vestibulares populares. Procurei compreender como os *sistemas de pensamento* sobre esses espaços participam do processo alquímico que produz tanto o professor quanto o currículo utilizado nesta modalidade de ensino.

A fim de investigar a construção da subjetividade desses professores, reuni um arquivo constituído por três tipos de documentos: (i) produções acadêmicas sobre os cursos pré-vestibulares populares – artigos produzidos no âmbito do Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências (ENPEC) e artigos presentes em periódicos da área de educação classificados na categoria A –; (ii) documentos oficiais acerca de cursos pré-vestibulares populares – textos informativos e de apresentação do curso, editais para alunos e cartas de princípio –; (iii) depoimentos de professores negros que atuam ou atuaram nesses espaços. Em relação aos depoimentos, busquei apreender reflexões sobre a trajetória ampla de vida de tais professores, considerando que a construção de suas subjetividades (inclusive a docente) é atravessada por discursos relativos à raça e à classe. Em tal empreendimento, procurei lançar foco sobre como tais documentos produzem os sujeitos cujas subjetividades são investigadas nesta tese, compreendendo – em diálogo com Stephen Ball e Richard Bowe (1992) – que esses documentos são produtores de políticas, pois colaboram para a produção de um *sistema de ideias* que gera *verdades* sobre professores, estudantes, currículos e conhecimentos pertinentes a cursos pré-vestibulares populares.

Ao verter luz sobre os discursos de (e sobre a) docência no âmbito dos cursos pré-vestibulares populares, fui percebendo gradualmente que os estudantes que frequentam tais cursos são constituídos discursivamente como *fora da norma*. Nessa direção, estudantes desses espaços são alocados como *outros* na relação com aqueles estudantes – considerados *normais* – cuja trajetória é comumente marcada por certo investimento pertinente à escolarização, por um percurso escolar não acidentado, e pela disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos. Dessa maneira, o estudante do curso pré-vestibular popular é categorizado como *excluído* no âmbito da educação e da sociedade.

A partir desta visão, ao professor que atua nos cursos pré-vestibulares populares é atribuída uma função de responsabilidade e compromisso em prol de uma formação emancipadora dos estudantes. Tal compromisso se baseia na ideia de que a escolarização permite aos estudantes o triunfo da mobilidade social, possibilitando a estes mudar a sua própria realidade e o meio em que vivem. Essas noções formam um *sistema de pensamento* que elege a escolarização como única opção de transformação da realidade e única porta de acesso para que tais estudantes exerçam de modo pleno os seus direitos como cidadãos. Além disso, estudantes são distinguidos pela baixa autoestima, pela falta de oportunidades para dar prosseguimento às suas trajetórias escolares/acadêmicas e pelo fracasso escolar. É nesse contexto que é construída uma lente *redentora* por meio da qual esses estudantes são vistos, o que aumenta ainda mais a atribuição de responsabilidade do professor, da escola e do currículo, no sentido de serem considerados veículos de *salvação* desses estudantes, por levar aos mesmos motivação e autoestima. Tal conjuntura está associada a um projeto de distribuição social do conhecimento, projeto este relacionado à construção de uma sociedade menos desigual.

Desse modo, a construção dos estudantes de cursos pré-vestibulares populares projeta um tipo de professor específico que tenha a responsabilidade de realizar esse projeto de sociedade. Tal professor, por sua vez, é categorizado como *outro* na relação com docentes que atuam em demais espaços. Assim, no professor que atua no curso pré-vestibular popular algumas características são valorizadas, como a habilidade de transmitir conteúdos extensos mesmo com limitação de tempo e de utilizar recursos pedagógicos para tornar a aula mais interessante para os estudantes. De modo semelhante a estudantes e professores, o currículo produzido no âmbito desses cursos também tende a ser diferenciado em relação ao currículo da educação básica, de modo a, por exemplo, preconizar conteúdos previstos nos editais dos vestibulares. É nessa direção que percebo, ao longo deste trabalho, que o currículo construído para os estudantes de cursos pré-vestibulares populares resulta de processos alquímicos atravessados por discursos de (e sobre a) docência, os quais categorizam discursivamente o professor, o estudante, o currículo, o conhecimento e o próprio espaço desses cursos. Pode notar um modo de organização e seleção de conteúdos alinhado com um *projeto de futuro* que busca incluir tais estudantes na sociedade, baseando-se na incorporação de conhecimentos pertinentes ao cotidiano dos alunos, de modo a ressignificar os conteúdos disciplinares.

A concepção emancipatória da escolarização e a percepção do processo educativo como um veículo para uma posição privilegiada no mercado de trabalho também

atravessam discursivamente os currículos produzidos nos cursos pré-vestibulares populares e, nesse sentido, colaboram para a construção do que se pensa acerca desses espaços. Nesse movimento, a fim de tornar possível o *projeto de futuro* mencionado no parágrafo anterior, os cursos pré-vestibulares populares demandam a fabricação de um currículo que possibilite ao docente compilar conteúdos extensos em um curto período de tempo e que integre experiências pertinentes ao dia-a-dia dos estudantes aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Apesar de tais estratégias serem comumente consideradas adequadas para o estudante dos cursos pré-vestibulares populares, muitas vezes as mesmas são desvalorizadas na relação com o currículo e as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino regular, fazendo com que tantos os currículos quanto os estudantes e professores de cursos pré-vestibulares populares sejam considerados *fora da norma*.

Em meio à gama de discursos que atravessam os cursos pré-vestibulares populares, busquei, no decorrer da construção desta tese, apreender as regularidades discursivas intrínsecas aos documentos investigados, compreendendo a existência de peculiaridades nesse conjunto de formações discursivas. A partir deste empreendimento, percebi que a construção alquímica de um currículo específico para esta modalidade de ensino está amalgamada com a construção do professor e do próprio estudante, também específicos. Compreendendo, assim, que os discursos que permeiam os espaços dos cursos pré-vestibulares populares produzem sujeitos (professores e estudantes), currículos e conhecimentos na relação com os espaços de ensino regular, em especial o privado, busquei, nesta investigação, analisar a relação entre dois panoramas.

No primeiro deles, direciono-me a considerar o ensino regular, em que o exercício pleno da cidadania é um *projeto de futuro* localizado em um horizonte de expectativa envolvido pela segurança do investimento material, o que torna alta a probabilidade de concretização de tal projeto. Dentro desse raciocínio, os estudantes do ensino regular privado seguiriam, sob maiores garantias sociais, sua trajetória escolar e acadêmica, em consonância com os níveis de emancipação compatíveis com sua época de vida, que reserva à idade adulta a cidadania plena. Já no segundo panorama, percebo nos estudantes dos cursos pré-vestibulares populares uma certa urgência de superação do *horizonte de expectativa* que envolve a qualificação acadêmica e profissional, no sentido de que a concretização do *projeto de futuro* de inclusão social seja o mais breve possível. Desse modo, a busca por mobilidade social, a gestão da própria vida e a inserção no mercado de trabalho (ainda na universidade) tornam esse horizonte mais curto.

Entretanto, procuro desvincular, ao longo da produção deste trabalho, a relação entre estudantes de escolas privadas e estudantes de cursos pré-vestibulares populares para, desse modo, perceber as características descritas acima não como diferenças, mas como peculiaridades produzidas no tempo presente. Dessa maneira, o tempo torna-se um elemento importante na alquimia que constrói estudantes, professores, currículos e conhecimentos, pois está relacionado à especificidade do *horizonte de expectativa* dos estudantes e à articulação entre limitação de tempo e quantidade de conteúdos necessários para um desempenho satisfatório nos exames vestibulares. É nessa direção que, a partir das análises das produções acadêmicas, textos oficiais e depoimentos de professores pertinentes aos espaços dos cursos pré-vestibulares populares, emergem como singularidades desta modalidade a valorização da integração curricular e a utilização de mecanismos pedagógicos que buscam tornar os conteúdos mais aprazíveis aos alunos.

Considero importante ressaltar que, para investigar o objeto desta tese – os processos de construção das subjetividades de professores negros de cursos pré-vestibulares populares –, alicersei-me em referenciais teórico-metodológicos de autores cujas obras me envolvi no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*. Nesse sentido, utilizei como referenciais iniciais da construção deste trabalho os escritos de Michel Foucault e seus interlocutores – em especial, Thomas Popkewitz – que dizem respeito às teorias sociais e ao estudo do discurso. Tais referenciais permitiram-me analisar discursivamente o meu objeto de pesquisa, tornando a minha ótica como pesquisador mais aguçada em relação à análise dos discursos que produzem sujeitos, currículos e conhecimentos. No processo de apreensão desse arcabouço teórico, abandonei a expectativa de conclusões generalizantes e ideias pré-concebidas, além de afastar-me de raciocínios baseados em supostos sentidos escondidos nos textos a serem analisados. Diferentemente, baseei-me no que é *dito*, na superfície dos textos, compreendendo que a análise histórica está sendo realizada no presente e que, portanto, é dele que me propus a acessar memórias e expectativas dos sujeitos investigados.

Na medida em que fui construindo a minha ótica de pesquisa, descobri, ao longo do curso de Doutorado na Faculdade de Educação da UFRJ, leituras profícuas para a construção do meu objeto. Em especial, ao cursar a disciplina Antirracismo e educação – ministrada pelos professores Amílcar Pereira e Silvia Maeso – deparei-me com textos que problematizam desigualdades raciais em diferentes âmbitos, inclusive no âmbito educacional. Diante das leituras (mais recentes) da obra de autores antirracistas e das leituras acerca do discurso – as quais vinha realizando no já supracitado grupo de pesquisa

–, busquei articular um conjunto de referências teóricas, pondo em diálogo autores que trabalham com a temática antirracista e os estudos foucaultianos relacionado ao discurso, o que resultou em uma lente de análise que, para além da materialidade envolvida pelas questões raciais, compreende o racismo como um elemento estruturante de discursos que atravessam todos os espaços, interessando-me, especificamente, os espaços escolares, acadêmicos e dos cursos pré-vestibulares populares.

Nessa direção, procurei, ao longo processo de construção da lente de análise a partir da qual concebo este trabalho, afastar-me da noção que considera o racismo como uma estrutura rígida e intransponível. Dessa maneira, vislumbro lançar luz a mecanismos de agência dos sujeitos pesquisados em meio aos discursos estruturados pelo racismo. Neste empreendimento, busco distanciar-me de uma noção dicotômica de poder, em que este estaria restrito a alguns sujeitos e instituições e que, portanto, caberia aos demais sujeitos – aqueles considerados despojados de poder – as opções de sucumbir ou resistir ao poder opressor. Diferentemente, conforme já exposto, o meu investimento teórico e de análise se direciona a articular estrutura e agência, de modo a considerar possível que os sujeitos negros desenvolvam estratégias de deslocamento a partir das fraturas de uma estrutura dinâmica em que o poder é produtivo e disperso no tecido social.

A partir das lentes teórico-metodológicas mencionadas acima, construí inicialmente uma breve apresentação da pesquisa, uma seção teórica (capítulo 1) e, nos capítulos seguintes, analisei diferentes materiais pertinentes a cursos pré-vestibulares populares. No capítulo 2, analisei produções acadêmicas construídas acerca dos cursos pré-vestibulares populares, buscando investigar como os discursos acadêmicos de (e sobre a) docência fabricam os cursos pré-vestibulares populares. Nele, procurei compreender como tais atravessamentos discursivos constroem os estudantes, os professores, o conhecimento e o currículo relativos a esses espaços, assumindo que:

(...) tal abordagem desafia o determinismo do mundo, relativizando e historicizando suas maneiras de “contar a verdade” e o “desejo de saber”. Ao questionar os sistemas que controlam as subjetividades, abrimos a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos. (POPKEWITZ, 2001, p. 40)

A fim de realizar esta tarefa, investiguei as produções acadêmicas obtidas a partir de duas fontes. A primeira delas foi o conjunto de edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC); e a segunda fonte foi o conjunto de revistas de Educação classificados na categoria A. A partir de tais fontes, empreendi,

através dos materiais investigados, uma análise que visou elucidar os mecanismos de produção de *sistemas de pensamento* que fabricam os cursos pré-vestibulares populares, compreendendo que esses sistemas são produzidos em meio à *regimes de verdade* que fabricam os sujeitos, o conhecimento e os currículos relacionados a esses cursos. Ao realizar tal empreendimento, lancei foco em como as *verdades* produzidas discursivamente nos trabalhos analisados regulam e produzem os professores negros desses cursos. Para tanto, mantive diálogo especialmente com os inscritos de Thomas Popkewitz (2001), autor a partir do qual utilizei, entre outras, a noção de *alquimia*. Utilizo tal noção para refletir sobre as diferenças acerca de como são concebidos o conhecimento e os sujeitos que participam do processo de escolarização, na qual o conhecimento é considerado rígido e imutável, enquanto os sujeitos são considerados mutáveis e, portanto, passíveis de serem alocados, regulados e administrados discursivamente. A partir desse embasamento teórico, considero que a escolarização participa discursivamente da regulação da subjetividade dos sujeitos, definindo os limites entre o que seria um *bom* e um *mau* professor, entre um *bom* e um *mau* estudante, e entre uma *boa* e uma *má* qualidade de educação. Entretanto,

Isso não significa que estamos enredadas em uma estrutura discursiva que determina e controla as ações dos indivíduos, em um cenário em que não haveria saída para além da obediência e/ou resistência a um *sistema de pensamento* sobre o qual pensamos o mundo. Significa, ao invés disso, colocar a agência dos sujeitos em outros termos, menos localizada em uma razão individual, autônoma e emancipadora, capaz de revolucionar o mundo, e mais na possibilidade de desconstrução dos *sistemas de pensamento*, de forma a abrir espaços potenciais de deslocamentos e subversões(...). Nesse processo, vamos nos deslocando em direção a outros mundos possíveis, significando a universidade e a escola, com seus conhecimentos e sujeitos, em processos conflituosos que produzem quem nós somos e o que devemos (ou não) saber. (FERREIRA & MARSICO, 2020, p. 5)

Nessa direção, busquei compreender como os atravessamentos discursivos presentes nas produções acadêmicas analisadas produzem os cursos pré-vestibulares. Ao longo desta análise, fui percebendo que tais discursos são permeados pelas noções de sucesso e fracasso escolar, do *bom* professor como aquele comprometido com a formação cidadã do estudante, e de um *projeto de futuro* em que o estudante é visto como um futuro cidadão, o qual inclui a entrada na universidade. Ainda em diálogo com Thomas Popkewitz (2001), assumo que esse projeto de futuro *abjeta* aquele estudante que não consegue acessar o ensino superior e, por isso, se desdobra em um duplo gesto: a inclusão

social de alguns estudantes e a *abjeção* daqueles que não conseguiram corresponder a esse projeto e que, por isso, foram *deixados para trás*.

No capítulo 3, investiguei textos oficiais contidos nas páginas eletrônicas de cursos pré-vestibulares populares. Nessa direção, meu empreendimento foi compreender como os discursos que atravessam tais textos fabricam os sujeitos, os currículos e os conhecimentos desses cursos. Para tanto, analisei textos oficiais de cursos pré-vestibulares populares de perfis variados – sociais, para negros e carentes, e para estudantes LGBTTQIA+. A partir desta seleção, encontrei as páginas eletrônicas dos seguintes cursos pré-vestibulares: (a) pré-vestibular para negros e carentes – Núcleo Santa Cruz da Serra; (b) pré-vestibular para negros e carentes – Pastoral da Juventude; (c) Pré-vestibular Social do Cederj (Fundação Cecierj); (d) Prepara Nem – curso pré-vestibular voltado ao público LGBTTQIA+; (e) Pré-vestibular social do Sintuperj. Na análise dos textos, percebi que os estudantes são categorizados a partir de uma perspectiva crítica que os classifica no modelo binário incluídos *versus* excluídos, visando trazer ao centro de suas temáticas um mecanismo de opressão sofrida por esses estudantes. Em diálogo com as contribuições de Thomas Popkewitz (2001), compreendi que tal sistema de categorização atribui sentidos de docência para a modalidade. Tais sentidos, por sua vez, fabricam um tipo específico de professor, que, assim como relata a análise do capítulo 2, é fabricado como um docente comprometido com a formação educacional, com a emancipação e com a preparação dos estudantes para as provas de vestibular como uma possibilidade de acesso à mobilidade social dos mesmos.

A partir da investigação dos textos que compõem o material de análise do terceiro capítulo, constatei que os discursos que atravessam tais materiais participam de um *sistema de pensamento* que considera a estrutura educacional brasileira desigual e, mais do que isso, a considera rígida e inflexível, como se, para além de uma atitude revolucionária, não houvesse outras possibilidades de agência. Entretanto, em diálogo com os escritos foucaultianos acerca da teoria social, considero que tal noção de estrutura restringe as possibilidades de agência dos sujeitos, pois reduz as estratégias de ação à dualidade vencer *versus* perder. Além disso, esse *sistema de pensamento* produz um olhar *redentor* em relação aos estudantes, alocando-os em um espaço discursivo de necessidade, cabendo ao professor resgatar ou salvar o estudante de um processo de exclusão social. Ao se configurar como um *projeto de futuro*, o qual visa a inclusão social dos estudantes, em diálogo com Thomas Popkewitz (2001), pontuo que este projeto, ao

mesmo tempo em que inscreve o estudante como um futuro cidadão, exclui aqueles estudantes que não conseguem alcançar este objetivo.

Na análise dos textos oficiais contidos em páginas eletrônicas de cursos pré-vestibulares populares, pude também evidenciar uma relação entre presente e passado a partir da qual se reivindica uma reparação histórica na distribuição social de bens culturais, especialmente o acesso ao ensino superior. Tal proposta de reparação se desdobra em ações específicas, como o estímulo para que os estudantes se inscrevam nas políticas de ações afirmativas para o ingresso à universidade, como a reserva de vagas para negros, pobres e estudante de escola pública. Desse modo, identifiquei um conjunto de atravessamentos discursivos identitários nos materiais analisados, os quais foram abordados de modo mais profundo no capítulo 4, acerca do qual discorro a seguir.

No capítulo 4, analisei depoimentos resultantes de entrevistas com 5 professores negros que atuam ou atuaram em cursos pré-vestibulares populares. Ao longo dessas entrevistas, pedi aos entrevistados que discorressem sobre suas memórias relativas às vivências como estudantes do ensino básico, como universitários e como professores atuantes em cursos pré-vestibulares populares e em outros espaços de ensino. Para realizar essa entrevista, agreguei às contribuições teóricas utilizadas nos capítulos anteriores as estratégias teórico-metodológicas dos escritos da autora antirracista Grada Kilomba (2019), que realizou entrevistas com pessoas negras de diferentes origens acerca de episódios do racismo cotidiano. Embasar-me nesse referencial metodológico me pareceu profícuo, pois, ao realizar entrevistas com professores negros que atuam em cursos pré-vestibulares, pude, a partir das contribuições da autora, analisar com mais habilidade os atravessamentos raciais dos depoimentos que obtive, valendo-me de noções preciosas, principalmente os conceitos de *outridade* e *identificação*.

Como resultado, pude concluir que os professores foram marcados tanto positiva quanto negativamente ao longo de suas trajetórias escolares, universitárias e profissionais, sendo as memórias negativas desses professores majoritariamente marcadas pelo racismo. Entretanto, percebi que muitas de memórias escolares e profissionais positivas são relativas ao convívio com professores negros e colegas de turma negros, caracterizados pela inclinação ao acolhimento afetivo e pelo comprometimento *redentor* com os estudantes. Em especial, dessas conclusões saltam discursos acerca de um processo de *identificação* racial entre o entrevistado e seu professor negro, e entre o entrevistado e seu colega de turma negro. Além disso, em seus depoimentos, tais professores acessam essas memórias positivas como referências centrais para a sua atividade como docentes, o que

inclui sua aproximação afetiva e a preocupação com a autoestima dos estudantes do PVS, a organização de seus currículos e a sua concepção de conhecimento, esses últimos, relacionados à emancipação do estudante.

De todo esse processo, que também marca a minha trajetória de professor e pesquisador negro, concluo reafirmando que, compreendendo o racismo como estruturante das relações sociais, é possível revelar mecanismos de agência em meio a um sistema de oportunidades desiguais entre estudantes de *avenidas identitárias* distintas. É desse modo que penso ser possível deslocar os limites entre o que é considerado *normal* e o que é considerado *outro*. Assim, tal temática pode ainda ser abordada por outros trabalhos de modo a abrir mais possibilidades de descolamento. Por fim, reafirmo mais uma vez o quanto o processo de produção desta tese contribuíram na formação – sempre contínua – de minha subjetividade como professor e pesquisador negro. Do conjunto dessas contribuições, ressalto a construção de um olhar investigativo que busca, no âmbito da análise discursiva, evidenciar possibilidades de relação para além de dicotomias pré-estabelecidas, considerando a flexibilidade do racismo estrutural e lançando luz a mecanismos de agência que desloquem as contingências entre o ser e o não ser, compreendendo, metaforicamente, conforme enuncia o provérbio africano que abre este trabalho, que “a água sempre descobre um meio”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Editora Letramento, 2018.

AMORIM, A. C. R. Nos limiares de pensar o mundo como representação. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1 (49) – jan/abr, p. 177-194, 2006.

ANDREWS, George. “Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano.” In *Estudos Avançados* 11 (30), 1997.

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo – 1888-1988. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, dez. 1991. . *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Trad. Magda Lopes. Bauru: EDUSC, 1998.

ARARUNA, L. B. Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2009.

ASSIS, V. Currículo e Distribuição Social do Conhecimento: Investigando um Pré-Vestibular Social no RJ. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2014.

ASSIS, V.; MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Currículo de Biologia no PVS/Cederj: investigando discursos de professores e alunos. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. ABRAPEC. Florianópolis, 2017. v. XI. p. 1-7.

BALL, S. J. Foucault, power, and education. Routledge: New York, 2013.

BALL, S. J. & BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case*

studies in policy sociology. Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23, 1992.

BÁRCENA, F. Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. Revista Española de Pedagogía, año LX, n° 223, p.501-520, septiembre-diciembre, 2002.

BÁRCENA, F. El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de Miño y Dávila. Edição do Kindle. 2012a.

BÁRCENA, F. Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. Teoría de la Educación, v.24, n.2, p. 25-75. 2012b.

BASTOS, M. D.F.; GOMES, M. F. C. M.; FERNANDES, L. L. O pré-vestibular social: desafios à busca da inclusão social. Revista EAD em Foco - n° 1 - vol.1 - Rio de Janeiro - abril/outubro 2010.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Doi: 10.11606/T.48.2017.tde-29032017-161243.

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394. Sobre as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Lei 10.639. Sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira". 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711. Sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

Carta de princípios PVNC – Pastoral da Juventude: Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). 1999.

CASTRO, C. A. Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. 2005.

CRENSHAW, Kimberlè. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. 1989.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DOSSE, F. Renascimento do acontecimento. Um desafio para o historiador: entre a Esfinge e Fênix. Editora Unesp, 2013.

ETTER, F. A produção dos corpos humanos na História Natural e nas Ciências Biológicas: investigando reformas curriculares na formação inicial de professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação/UFRJ. 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1996.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FARIA & LATINI. Ensino de química e abordagem CTSA no pré-vestibular social. In: Atas do VIII ENPEC. ABRAPEC. Campinas, 2011.

FERNANDES, K. O. B. Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2012.

FERREIRA, M. S. A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.45, p. 127-144, 2007a.

FERREIRA, M. S. & GABRIEL, C. T. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. *ETD. Educação Temática Digital*, v. 9, p. 185-200, 2008.

FERREIRA, M. S.. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: André Márcio Picanço Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, p. 75-88.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: Antonio Flavio Moreira & Vera Candau (orgs.) *Currículos, disciplinas escolares e saberes*. Petrópolis: Vozes, p. 185-213, 2014a.

FERREIRA, M. S. História das Disciplinas no tempo presente: produzindo um modo de investigar a formação de professores de Ciências Biológicas em universidades brasileiras. Anais do XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. Toluca, México, 2014.

FERREIRA, M. S.. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação*. 1ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: DePetrus/FAPERJ, 2015, p. 265-284.

FERREIRA, M. S.; MARSICO, J. . Historicizar os currículos em tempos recentes: regulações e efeitos no ensino e na formação de professores em Ciências e Biologia. In:

Marcia Serra Ferreira; Silvia Nogueira Chaves; Antonio Carlos Rodrigues de Amorim; Maria Luiza de Araújo Gastal; Sandra Nazaré Dias Bastos. (Org.). *Vidas que ensinam o ensino da vida*. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020, p. 165-179.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. . Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betania Oliveira. (Org.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 55-78.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, v. 21, n. 02, pp. 371-389, jul./dez. 2003.

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2012.

FONSECA, M. V. R. *A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1968): arqueologia de um discurso*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2014a.

FONSECA, M. V. R. Regularidade discursiva/estabilidade curricular no discurso da disciplina acadêmica Didática Geral. In: *Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Fortaleza: UECE, p. 1-12, 2014b, *no prelo*.

FOUCAULT, M. Governmentality. *Ideology and consciousness*, 6, p. 5-22, 1979.

FOUCAULT, M. *Power/knowledge: selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972- 1977* (C. Gordon, Trad. And Org.). New York: Pantheon. 1980.

FOUCAULT, Michel. “poder-corpo”. In: *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. 24ª edição. Rio e Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, M. The political technology of individuals. In: MARTIN, L.; GUTMAN, H.; HUTTAN, P. (orgs), Technologies of the self (p. 145-162). Amherst: University of Massachusetts Press. 1988.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. p. 129-160. 1992.

FOUCAULT, M. Então é importante pensar? Entrevista com Didier Eribon. Libération, n° 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? Dits et écrits. Paris: Gallimard, vol. IV, pp. 178-182, tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1994.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P. & DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro. Forense Universitária. p. 231-249. 1995.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Ed. Graal. 1998.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Ed. Graal. 1999.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.35-54 2003a.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 55-86. 2003b.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 3: o cuidado de si. Ed. Graal. 2005.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: Ditos e Escritos. Vol. VI. 2010.

FOUCAULT, M. O Poder Psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974). Ed. Martins Fontes, São Paulo. 2012.

FOUCAULT, M. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. In: MOTTA, M.B. (org). Coleção Ditos e Escritos II. 3ª. edição. 2013a.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Editora Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2013b.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola. 2014b.

FRIAS, Sónia. Fatima al-Fihri: um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez. Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher, Lisboa, n. 32, p. 177-182, 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-8852014000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jul. 2020.

GABRIEL, C.T. Teoria da História, didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. Revista brasileira de História. São Paulo. V.32, n.54, p.187-210. 2012.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.) Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 227-241. 2012.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S.; MONTEIRO, A. M. Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C. et al. (Orgs.) Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: DP et Alii, p. 251-266, 2008.

GARCIA & SALGADO. Uma alternativa cidadã: A visão de estudantes de um curso Pré-Vestibular Popular. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. O que é interseccionalidade. 08 de setembro de 2018. Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>

GOMES, Tiago de Melo. Problemas no paraíso: a democracia racial brasileira frente à imigração afro-americana (1921). *Estud. afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 307-331, 2003.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. *O Currículo em Mudança*. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAKING, I. Kinds of People: moving targets. *Proceedings of British Academy* 151, p.285-318. The British Academy 2007.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2012- 2019*.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Desigualdades populares por cor ou raça no Brasil*. 2019.

JAEHN, L. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. Tese de doutorado. Campinas: PPGE/UNICAMP, 2011.

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

KAWAHALA, E. & VIVAR Y SOLER, R. D. (2010). Por uma psicologia social antirracista: contribuições de Frantz Fanon. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 408-410.

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

KOSELLECK, R. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Editora PUC-Rio, Contraponto 368p. 2006.

KOSELLECK, R. *Estratos do tempo*. Rio de Janeiro: Contratempo: PUC-Rio, 2014.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS, Jean-Bertrand. *The Language of Psycho-analysis*. London: Polestar Wheatons Ltd., 1988.

LARROSA, J. *Experiencia y alteridade em educacion*. In: SKLIAR, C. & LARROSA, J. *Experiencia y alteridade em educacion*. Rosario: Homo Sapiens ediciones, p.13-44, 2009.

LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 35-86, 2011.

LOIVOS, A. M.; FARIAS, H. J.; BASTOS, M. D. F.; ARAGÃO, S.; MELIM, L.; LUZ, M. R. M. P. *Avaliação do desempenho de alunos de baixa renda participantes de um pré-vestibular social em provas de disciplinas científicas: um passo em direção ao acesso às universidades*. In: *Atas do VI ENPEC*. Florianópolis: ABRAPEC, p. 1-9, 2007.

LUCAS, M. C. *Formação de professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre tradições e inovações curriculares*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ. 2014.

MACHADO, Roberto. Foucault, a ciência e o saber. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-319, jan./abr. 2009.

MANCEBO, D.; VALE, A. & Martins, T. (2015), “Políticas de expansão da educação superior no Brasil, 1995-2010”. *Rev. Bras. Educ.*, 20 (60): 31-50.

MARSICO, J. Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ. 2018.

MATOS, M. C. & FERREIRA, M. S. Fixações de sentidos sobre Educação Física nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1984-2008). In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas: UNICAMP, p. 1-12, 2012.

MATOS, M. C. Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2013.

MELIN, SPIEGEL & LUZ. Proteínas de Papel: traduzindo o que é complicado. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. ABRAPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.

MORAES, A. C.; OLIVEIRA, R. M. M. Cursos pré-vestibulares populares e aprendizagem da docência: alguns encontros. *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 1, núm. 2, pp. 125-144. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre do. Do Direito à Universidade à Universalização de Direitos: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as Políticas de Ação Afirmativa. Alexandre do Nascimento - Rio de Janeiro: UFRJ/ESS, 2010. Tese de doutorado – UFRJ/ESS/ Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2010.

NASCIMENTO, Alexandre do. Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999. Dissertação de Mestrado em Educação.

OLIVEIRA, C. S. Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2009.

OLIVEIRA, C. S. Formação de Professores em Ciências Biológicas: significando a Educação Ambiental como inovação curricular. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ. 2019.

OLIVEIRA, C. S.; FERREIRA, M. S. Educação Ambiental, Formação de Professores e Currículo: uma análise dos discursos produzidos no cenário educacional (2000-2016). In: X Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) e VII Encontro Sergipano de Educação Ambiental (ESEA). Aracaju: UFS, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, C. S.; SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Currículo de Ciências: investigando sentidos de Educação Ambiental produzidos no espaço escolar. Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 7, p. 1264-1275, 2014.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 75, p. 162-183, abr. 2020.

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *LUA NOVA*, v. 63, p. 179-201. 2004.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child. Routledge. 2008.

POPKEWITZ, T. S. El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Ediciones Morata. 2009.

POPKEWITZ, T. S. The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and na alternative possibility. Journl of Teacher Education. November. 2010.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas (38): 361-391, janeiro/abril 2011a.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 173-210, 2011b.

POPKEWITZ, T. S. The sociology of education as the history of the presente: fabrication, difference and abjection. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. p. 1-18. 2012.

POPKEWITZ, T. S. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In A. M. P. Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões (89-108). Curitiba: CRV, 2013a.

POPKEWITZ, T. S. Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. Education Policy Analysis Archives, AAPE, v.22, n.22, p.1-23. 2014.

RANCIÈRE, J. Escuela, producción, igualdad. Texto publicado en 1988 en L'école de la démocratie, Edilig, Fondation Diderot, Documento accessible on line en la siguiente

dirección: <http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecoleproduction-egalite.pdf>. Traducción: Vera Waksman. 1988.

ROQUETTE, D. A. G. A retórica evolucionista no currículo de Biología: investigando livros didáticos dos anos de 1960/70. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2011.

SANTIAGO, MARTINS & NETO. Ensino-aprendizagem de alguns conceitos de física com o auxílio do futebol num pré-vestibular comunitário. In: Atas do VIII ENPEC. ABRAPEC. Campinas, 2011.

SANTOS, A. V. F. Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2010.

SANTOS, A. V. F. Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/ UFRJ. 2017.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Entre sentidos de reforma e mudança curricular: o Enem em pauta. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014a.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo e Avaliação: investigando o Enem como prática discursiva. In: XI Colóquio/ VII Colóquio Luso-Brasileiro/I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014b.v. 1. P. 124-130.

SOBREIRA, S. Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei n 11.769/2008. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2012.

SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, 12(1): 69-100, maio de 2000.

SOUZA, C. R. ; VERRANGIA, D. ; PIERSON, A. H. C.. Visões de estudantes universitários/as negros/as acerca da ciência e tecnologia, no contexto da educação das relações étnico-raciais. *Educação, sociedade & culturas*. V. 55, p. 111-130, 2019.

SCHWARCZ, L. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TERRERI, L. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2008.

VAINER, Carlos B. “Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias”. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 18, 1990.

VALLA, D. F. Currículo de Ciências (1950/70): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e na experimentação didática. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2011.

VERRANGIA, D. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC*, v. 03, p. 05-23, 2013.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*. v. 36, p. 705-718, 2010.

VILELA, C. L. Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2013.

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

O roteiro para entrevista foi organizado a partir dos seguintes períodos de vivência dos professores entrevistados:

- 1) Trajetória escolar – Memórias sobre a sua trajetória escolar, as suas lembranças mais significativas desde a educação infantil até o ensino médio (escolas que você estudou; lembranças boas e ruins; professores marcantes positiva ou negativamente; e como as questões raciais e de classe marcaram a sua trajetória escolar).
- 2) Ingresso no ensino superior – Memórias sobre o seu desejo e a sua trajetória para o ingresso no ensino superior (onde estudou; se cursou algum PVS; como escolheu a carreira e a instituição; como foi esse percurso; e como as questões raciais e de classe marcaram esse percurso).
- 3) Formação universitária – Memórias sobre a sua trajetória na universidade (escolha da carreira de professor; adaptação ao curso; disponibilidade de tempo e recursos; experiências de ensino, pesquisa e extensão boas e ruins; interesse na pós-graduação; impacto da universidade na vida cotidiana; e como as questões raciais e de classe marcaram esse percurso).
- 4) Experiência Profissional – Memórias sobre as suas experiências profissionais como professor, dando maior destaque àquelas no PVS (quando e onde começou a trabalhar como professor; quando começou a atuar no PVS; especificidades do trabalho no PVS em relação ao ensino regular; seleção e organização dos conteúdos; critérios utilizados nessa seleção e organização; formas de avaliação; motivação dos estudantes para o ingresso no ensino superior; e como as questões raciais e de classe marcaram e marcam a sua experiência profissional).
- 5) Percepções de currículo e conhecimento – Memórias sobre a sua atuação nas decisões do PVS sobre a seleção e organização dos currículos (participação na confecção do currículo; autonomia nas decisões sobre o que e como ensinar; processo de planejamento das aulas e das avaliações; autonomia na realização de outras atividades extracurriculares; seleção dos conteúdos disciplinares e outros mais voltados para a realidade dos estudantes; como tem sido adaptar/transformar a sua disciplina para ensinar no PVS; e como as questões raciais e de classe marcaram e marcam a produção dos currículos).