

Heterotopias negras em discursividades docentes: corpo, poder e resistências

Black heterotopias in teachers' discursivity: body, power and resistance

Diego Armando dos Santos Mota¹
Secretaria Municipal de Marabá, Pa - SEMED
diego21armando@gmail.com

Nilsa Brito Ribeiro²
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa
nilsa@unifesspa.edu.br

RESUMO: Neste trabalho, temos o objetivo de analisar, na série de formulações recortadas de entrevistas realizadas com duas professoras de escolas básicas, sentidos de heterotopias negras no domínio escolar. As bases teóricas visitadas para o desenvolvimento da pesquisa estão assentadas nos estudos discursivos foucaultianos, tomando com centralidade o conceito de heterotopia ou espaços-outros, sob a compreensão de que tal conceito remete a subjetivações de espaços hegemônicos recriados a partir de microlutas enfrentadas por subjetividades negadas. Entendendo que a escola se apresenta como espaço de lutas, desenvolvemos as análises apreendendo entrecruzamentos nas discursividades docentes, em que posições discursivas de estudantes também emergem remetendo-se a saberes negados no espaço escolar. Por outro lado, as análises apontam, também, para heterotopias de recriação de práticas de liberdade que indicam possibilidades outras de a escola abrir-se para outras discursividades que apenas tangenciam as margens do currículo escolar.

Palavras-chave: Discursos; Heterotopias escolares; Negritude.

ABSTRACT: This work aims to analyze the meanings of black heterotopias in schools based on a series of formulations extracted from interviews with school's teachers. Foucauldian studies comprehend the theoretical sources visited for the development of the research, especially the concept of heterotopia, or other sites, given the understanding that it leads to subjectivation of hegemonic spaces recreated from micro-struggles of subjects who have had their subjectivities denied. Considering schools as places of struggle, the analyses verify the crossings in the teachers' discursivities, in which the discursive positions of students also emerge in reference to types of knowledge that are denied in the school environment. On the other hand, the analyses also show the heterotopias of recreating practices of freedom that indicate the possibility of schools accommodating discursivities that otherwise would only touch the outskirts of the school curriculum.

Keywords: Discourses; School heterotopias; Blackness.

¹ Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Professor da Escola Dr. Geraldo Mendes de Castro Veloso, Marabá, Pa. Membro do grupo de pesquisa "Práticas discursivas, saber, poder e resistência cultural" (Unifesspa).

² Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras – PosLet/ Unifesspa. Coordenadora do grupo de pesquisa "Práticas discursivas, saber, poder e resistência cultural" (Unifesspa).

Introdução

Neste trabalho procuramos apreender na multiplicidade de discursos produzidos na/ sobre a escola a emergência de heterotopias que recriam práticas, objetos, saberes. Retomando de Foucault (2009) o conceito de heterotopia como a recriação dos lugares sociais que ocupamos, cujas funções e sentidos se alteram a partir de jogos de força, nossas análises se voltam para relatos de duas professoras da educação básica, em que o tema da negritude comparece como um objeto de saber/ensino e de transformação do espaço escolar.

O tema da negritude comparece nos relatos das duas professoras como uma heterotopia escolar que, ainda na contemporaneidade, não cessa de remeter às condições históricas de colonização em que a inculcação do medo, o complexo de inferioridade, a negação de justiça e de direitos continuam atualizando sentidos e práticas colonizadoras e racistas. Um estudo que toma a linguagem como lugar de produção e de compreensão de discursos que estão presentes nas práticas escolares é um modo de compreender como racismo e colonialismo estão na base de nossas instituições. Como discutiu Fanon (1968; 1988) acerca dos modos socialmente gerados de ver e viver o mundo a partir das grades ideológicas do colonialismo e do racismo, é importante “examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados” (Fanon, 2008, p. 15) que produzimos a partir de posições ideológicas que ocupamos. Ao justificar sua opção por tratar da relação entre “o negro e a linguagem”, o autor argumenta: “por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão *para-o-outro* do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (Fanon, 2008, p. 95). Essa dimensão a que refere o autor aponta para um esquema racial produzido acerca do negro e que perdura até a contemporaneidade, como veremos nas discursividades analisadas neste trabalho.

Assim, este estudo, numa perspectiva discursiva, foi motivado pela relação que as duas professoras entrevistadas estabelecem com projetos escolares que tomam como objeto práticas pedagógicas que se voltam para o tema da negritude, trazendo à cena escolar relações de força estabelecidas entre práticas escolares legitimadas pelo sistema educacional e novas propostas de produção de saberes em que práticas culturais de reafirmação de identidades negras se materializam. Uma das professoras entrevistadas relata suas experiências pedagógicas em uma escola pública onde coordena um projeto cuja proposta é inserir os estudantes em práticas culturais negras; a segunda entrevistada é também professora da educação básica, e aborda em sua entrevista o trabalho pedagógico que desenvolve por meio de projetos artístico-culturais,

em que a capoeira adquire centralidade, enquanto uma expressão estética, mas, sobretudo, heterotopia de luta política que remonta à escravidão no Brasil.

Situar a discursividades dessas duas professoras no tema da negritude requer que se compreenda a complexidade da categoria negritude, tal como nos previne Fanon, ao dizer que “a experiência negra é ambígua, pois não há *um preto*, há *pretos*” (Fanon, 1988, p. 123, destaque do autor). Ou seja, a negritude compreende a negação/exploração do negro desde a colonização, passando por fatores psicológicos, culturais, histórico, linguístico, político etc (Munanga, 2019). Entendendo negritude como uma categoria movida pela complexidade histórica, destaca González (1988) que a especificidade dessa categoria é o significante negro, carregado de historicidade e marcado de múltiplas experiências (culturais, históricas, linguísticas, políticas etc.) de ancestralidade africana. Tal categoria mobiliza, portanto, a suspensão de supostas linearidades históricas, de essencialidades, uma vez que as experiências da negritude são complexas, plurais, se se considerar “Os diferentes valores culturais trazidos pelos diferentes povos africanos que para cá vieram [...]” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 18).

Os relatos são analisados com foco nas discursividades docentes atravessadas por posições discursivas de sujeitos negros, cujo efeito é o entrecruzamento de posições-sujeitos que apontam para processos de negação de si, de seu corpo. Entendemos a partir de Foucault (1995; 1997) que a subjetividade não é uma essência que brota do interior do sujeito e que é por ele conservada por toda a vida; na perspectiva adotada pelo autor, a subjetividade diz respeito a como um sujeito é falado, projetado, identificado em diferentes momentos da história e em diferentes domínios institucionais, a partir de esquemas valorizados e impostos. Nessa perspectiva, interessa-nos problematizar em nossas análises sentidos que os sujeitos em experiências escolares podem fazer de si mesmos e do outro.

Retomamos de Foucault (1993) as seguintes questões para orientarem nosso estudo: “como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos, foram organizados através de alguns esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos” (Foucault, 1993, p. 109), tendo como contraparte gestos de resistências aos governamentos do poder? Essas questões se articulam com questões outras levantadas por autores que, embora situados em outras perspectivas teóricas, (Césaire, 1978; Fanon, 1868; Fanon, 2008; Gonzales, 1988; Gonzalez; Hasenbalg, 1982). Nesses estudos, os processos de constituição de subjetividade são problematizados pela relação histórica de duas linhas de força: uma representada pela violência e pela exploração do colonizado pelo colonizador; outra representada pelos processos de descolonização que se forjam desde as quase invisíveis resistências até os processos mais

perceptíveis de transformação. Há uma relação de implicação entre essas duas linhas de forças antagônicas, de modo que não é possível tratar de uma sem que se considere a outra, conforme destaca Fanon (1968):

A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo (Fanon, 1968, p. 27).

A problemática ideia de raça é, portanto, o epicentro de toda essa relação construída entre dominador e dominado; é o elemento central da colonização e que perdura na colonialidade; é a base da constituição do capitalismo mundial em ascensão. Ou seja, para Quijano (2010, p.84), a pedra angular da colonialidade seria a “classificação racial/étnica da população mundial”. A ideia de raça é, portanto, um elemento necessário para a colonialidade e suas ações na constituição da modernidade. Nesse sentido, Quijano (2005, p. 117) afirma que:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas.

A ideia de que haveria raças superiores e inferiores, como bem salienta o autor, esteve condicionada à graduação de cor que existia nos humanos quando o invasor europeu começa a ter contato com outras sociedades de seres humanos em outras porções do planeta terra. Mas, é evidente que somente o descobrimento dessa graduação de cor não seria o motor suficiente para justificar o nascimento do racismo: “Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (Quijano, 2005, p. 117). O fenótipo começa a ser utilizado para a diferenciação dos grupos humanos, de modo que tal construção ideológica fora mobilizada a partir de um processo de exploração e de racismo que teve como filiação o iluminismo da razão eurocêntrica.

Na mesma linha do pensamento de Quijano, Guimarães (2008) postula em seus estudos que a ideia de raça é criada a partir da biologia e da antropologia física.

A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. O que chamamos modernamente de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres

humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que possibilitou a hierarquia entre as sociedades e populações humanas fundamentadas em doutrinas complexas. Essas doutrinas sobreviveram à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos (Guimarães, 2008, p, 51-52).

Como bem propõem Quijano e Guimarães, o discurso da ideia de raça apoiado na biologia e na antropologia física, sobretudo a partir do século XVI, permeou todo o pensamento estruturante de outras ciências e da sociedade como um todo. E com isso ocorreu uma praticidade efetiva na sociedade mundial. Ou seja, a ideia de raça a ideia de raça sempre esteve caucionada tanto por discurso efeito de uma ideologia racista que permeou o imaginário da sociedade da América em primeiro lugar e depois do resto do mundo quanto por efeitos práticos orientados pela ideia de raça que deixou marcas indelévels na sociedade. Assim,

[...] não se pode viver nos Estados Unidos sem ter uma raça, mesmo que se tenha que inventar uma denominação – como latino – que designa uma uniformidade cultural e biológica de outro modo inexistente, mas imprescindível para possibilitar o diálogo com pessoas que se designam “negras”, “brancas”, “judias”, etc. (Guimarães, 2008, p. 60).

A observação do autor sugere que a questão da raça é um elemento identitário instituído a partir de uma obrigatoriedade vinda de uma vontade exterior a partir de classificações que tomam o biológico como traço fundamental para produzir a cisão racial, cultural, social, linguística, religiosa, econômica etc.

Sem perder de vista essa problematização centrada na dimensão racial, em que novas subjetividades produzidas nos processos de descolonização têm nelas implicados traços herdados da colonização, propomos analisar, na série de formulações recortadas de entrevistas realizadas com as duas professoras já referidas sentidos de heterotopias negras presentes no domínio escolar, em que a presença negra movimenta discursividades.

A partir da definição de diferentes modos de funcionamentos espaciais da sociedade ocidental, Foucault (2013) postula que em diferentes momentos históricos, os lugares constituídos de suas regras, grades, fechamentos e aberturas trazem as marcas das relações que os sujeitos travam, a partir de diferentes posições discursivas e espaciais, relações estas nomeadas de heterotopias que se produzem na relação incontornável entre poder e resistências. É no jogo de forças desiguais que os espaços subjetivados se unem, se sobrepõem, se neutralizam, deixam de existir, dentro de dadas condições históricas. Desse modo, o autor problematiza as heterotopias em suas multiplicidades e complexidades, entendendo-as como a

possibilidade de se compreender o espaço não como um dado absoluto, mas como efeito de representações produzidas a partir de posições que os sujeitos ocupam.

O conceito de heterotopia se apresenta como fundamental para nossa pesquisa porque nos oferece a possibilidade de explorar, em uma análise arqueogenealógica, processos de subjetivações negras em espaços recriados e reinventados como estratégias de resistências e de enfrentamento ao racismo, assim como a outras variáveis que dele decorrem.

Além disso, uma análise fundamentada nas heterotopias nos possibilita compreender como no funcionamento discursivo das múltiplas relações que constituem o espaço escolar, algumas são legitimada oficialmente como heterotopias que têm um lugar reconhecido nas propostas curriculares e outras que, sob o peso do silenciamento histórico, enfrentam a luta cotidiana, a começar pelo corpo, enquanto *topia* fundamental da vida (Foucault, 2013), onde se cruzam espaços materiais e simbólicos, interdições, regras, disciplinas, rituais.

No que concerne à análise arqueogenealógica situada nos estudos foucaultianos, em entrevista concedida a Sargentini e Navarro (2022), Maria do Rosário Gregolin destaca que

[...] fazer análise *arqueogenealógica* significa que nosso olhar investigativo se debruça sobre os discursos a fim de enxergar a trama das relações entre saberes, poder e processos de subjetivação pelas lentes críticas da história. A arqueogenealogia - que pode ser pensada como um modo de compreender a existência e a emergência dos discursos - volta-se para a história com olhar crítico, a fim de torná-la *capaz de oposição e de luta*. Por meio da arqueogenealogia podemos articular os discursos com os acontecimentos históricos, compreender as tramas que os tecem, o que recobre, o que os faz concretizar ações e pensamentos de um momento histórico (Navarro; Sargentini, 2022, p. 38, destaques dos autores).

A análise arqueogenealógica oferece, portanto, ferramentas produtivas para se problematizar a emergência de discursos e a produção de subjetividades a partir de regimes de enunciabilidade de um certo momento histórico. Situando a arqueogenealogia em nossos estudos, ela permite-nos apreender na discursividade de professoras negras elementos da história que, por um lado, oferece condições de existência de um modelo educacional em que a interdição, a normalização e o racismo se mantêm materializados em políticas consideradas de inclusão, estas traduzidas em políticas de preservação e de promoção da vida, objeto de funcionamento do biopoder (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Por outro lado, como poder e resistência se implicam, contraespaços emergem nessa relação mesma de poder, configurando-se como heterotopias de resistência que entram em luta com práticas discursivas hegemônicas produzidas no domínio escolar. A emergência de heterotopias de lutas incita-nos a produzir

gestos de interpretação de como subjetividades negras, com suas batalhas diárias por sobrevivência, ressignificam o espaço escolar ou oferece á escola condições de possibilidades.

Nosso gesto analítico procura, assim, explicitar, na materialidade discursiva, como o poder se exerce em territórios de diferenças e de violências, assim como os sujeitos reelaboram suas experiências como forma de resistência às forças hegemônicas. Afastando-nos, de perspectivas comprometidas com a busca de uma origem das coisas ditas, procuramos investigar na série de enunciados que se entrecruzam, que se repelem e que se atraem, como se formam e como se transformam sentidos de negritude no domínio da formação de saberes que povoam as margens dos discursos da instituição escolar.

Heterotopias utópicas: “espaços outros” de construção de subjetividades

Em suas problematizações acerca das heterotopias, Foucault (2009) destaca que em diferentes momentos históricos, os lugares, com suas próprias regras, com suas grades, com seus fechamentos e com suas aberturas, são investidos de subjetividades heterogêneas, múltiplas e sempre em disputas. Pela força da história, os espaços unem-se, separam-se, sobrepõem-se, deixam de existir. Em *As Palavras e as Coisas*, Foucault (1981), em sua analítica da enciclopédia chinesa inventada por Borges, remete sua reflexão a espaços-outros que em um ato de subversão produzem “ a desordem que faz cintilar os fragmentos de um grande número de ordens possíveis” (Foucault, 1981, p. 8), a espaços em que “*as coisas são aí ‘deitadas’, ‘colocadas’, ‘dispostas’ em lugares a tal ponto diferentes, que é impossível encontrar-lhes um espaço de acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum*” (Foucault, 2009, p. 9-10), mostrando, assim, como, mesmo nos espaços institucionalmente mais cerrados os sujeitos subvertem a ordem das coisas ditas e dispostas espacialmente.

Para o autor, desde a experiência ocidental o espaço tem uma história, na sua relação com o tempo. Na Idade Média, o espaço era pensado como um conjunto hierarquizado entre lugares (lugares sagrados X lugares profanos; lugares abertos X lugares fechados, lugares urbanos x lugares rurais), ao que Foucault (2009) nomeia de espaços de localização, onde as coisas se encontravam discriminadamente dispostas em espaços específicos.

Na contemporaneidade, essa disposição espacial discriminada se altera, uma vez que o posicionamento específico dos espaços passa a ser definido “[...] pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos: formalmente, pode-se descrevê-las como séries, organogramas, grades” (Foucault, 2009, p. 412). Apesar disso, o autor reconhece a importância de se considerar

que mesmo nos dias atuais ainda permanecem alguns espaços mais ou menos fechados e controlados, sobretudo com os aparatos tecnológicos produtores de uma série de localizações e de posições que ora repartem os sujeitos, ora os avizinham, ora os classificam e os hierarquizam, de acordo com os efeitos desejados pelas forças hegemônicas.

Na tentativa de estabelecer distinções entre utopias e heterotopias, Foucault (1981) postula que enquanto as utopias projetam lugares futuros ou não-lugares, as heterotopias “*dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases*”. (Foucault, 1981, p. 9, destaques do autor). O autor ressalta, assim, como as heterotopias subvertem códigos culturais rigidamente estabelecidos, estancam a suposta objetividade da linguagem, contestam regras cerradas e impostas a uma dada sociedade, colocam em questão as supostas relações entre as palavras e as coisas. Ou seja, se as utopias acalantam sonhos, as heterotopias desassossegam a suposta concretude do instituído.

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque arruinam de antemão a “*sintaxe*”, e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza “*manter juntos*” (ao lado e frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases (Foucault, 1981, p. XIII, destaques do autor).

Nessa perspectiva, o autor discute como cada sociedade, em cada tempo histórico, conforma seus espaços a partir de funções, regras e comportamentos estabelecidos, por meio dos quais os sujeitos são objetivados e se subjetivam. Foi pensando no enquadramento das subjetividades produzidas pelas espacialidades institucionais que, ao tratar da história da loucura, da sexualidade, das prisões, da escola etc., o autor problematizou como os indivíduos se subjetivam a partir de regras, de técnicas e de dispositivos próprios de cada um dos espaços produtores de subjetividades. É nesse sentido que para o Foucault (2009) a criação imaginária das crianças acerca de diferentes espaços familiares reflete muito bem o que ocorre discursivamente com os adultos ao passarem por experiências em espaços outros, como o asilo, o presídio, o manicômio etc. Ou seja, apesar do fechamento desses espaços conformadores de subjetividades, como o asilo, o manicômio, as prisões etc., os sujeitos projetam sonhos, desejos,

utopias que lhe oferecem a possibilidade do devir histórico, tal como as crianças que transformam o quarto, a cama dos pais, o quintal da casa em espaços outros para suas brincadeiras, seus sonhos, seus desejos.

Assim, é no interior dos espaços instituídos pelo poder, como a escola, por exemplo, em que os sujeitos organizam contraespaços a partir de processos de subversão heterotópica, processos de resistência aos espaços instituídos com suas superposições de funções antes não existentes. (Foucault, 2013). Ou seja, os contraespaços resultam da recriação a partir de reações contra-hegemônicas, por isso mesmo, a impossibilidade de o poder instituir espaços coesos, justamente porque sendo a resistência uma dimensão do poder, as contracondutas têm na relação entre poder e resistência a possibilidade da subversão, decorrendo dela a multiplicidade heterotópica de funções em um mesmo espaço (Ribeiro, 2019). Por isso para Foucault (2009), a produção discursiva do espaço é complexa, porque nem sempre o espaço corresponde à maneira como fazemos usos dele; às vezes suas funções são invertidas em relação às regras antecipadamente impostas.

No entanto, alerta Foucault (2009) que, embora nossa vida ainda seja comandada por um certo número de relações espaciais, estas são quase sempre naturalizadas, encerradas em si mesmas e na suposta transparência da linguagem. Por exemplo, oposições como espaço público e espaço privado; espaço familiar e espaço social; espaço do lazer e espaço do trabalho etc. são oposições ainda movidas por fortes sacralizações e exclusões. São oposições que dão origem a condutas pré-estabelecidas para tempos e espaços organizados em relações bastante racionalizadas pelas instituições. Essas oposições racionalizadas produzem repartições no sujeito, expõem como as subjetividades são especializadas, embora naturalizadas, pouco questionados seus efeitos de repartição social.

É com essa percepção do espaço subjetivado que para Foucault não vivemos em espaços vazios, mas carregados de sentidos, de formas de subjetivação. Por isso mesmo, adverte o autor que seu campo de interesse não são os espaços conformados em suas espacialidades internas, mas, sim, a exterioridade dos espaços, as relações que definem nossas posições ideológicas no mundo, a historicidade dessas relações. Trata-se, portanto, de espaços políticos, divididos, em que há posicionamentos que detêm a propriedade de estarem em relação com os demais espaços a partir de um jogo de neutralização do outro. Por outro lado, nesse jogo, há sempre movimento de microlutas que produzem inversões, deslocamentos de posicionamentos. É nessa direção que, de acordo com Valverde (2009), Foucault

[...] apresentou interesse pela idéia de heterotopia ao procurar uma forma de classificação espacial que valorizava a presença de múltiplas representações conflitantes em uma mesma área. Para Foucault, existiriam certos espaços que, devido à concentração de atores e de significados, seriam caracterizados pela inversão, suspensão ou neutralização da ordem oficial (Valverde, 2009, p. 10).

Assim, embora sejam as espacialidades o objeto de problematizações de Foucault, interessa-lhe problematizar: o espaço que se projeta para fora de si mesmo; o espaço submetido às escansões da história e irredutivelmente configurado pelas relações e lutas que nele estabelecemos. Ou seja, para o autor, o conceito de heterotopia não está comprometido com o espaço físico ou com as relações internas que se verificam nesses espaços, uma vez que a heterotopia se ocupa dos contraespaços que, em nossa sociedade não cessam de aparecer e de se transformar. O modo como Foucault (2013) apreende o funcionamento das espacialidades institucionais tem a ver com as relações de poder e de resistências e com posições que os sujeitos ocupam nessa relação. Depreende-se daí o inacabamento dos espaços sonhados, desejados, recusados, espaços que perseguimos e que buscamos alcançar.

Essa perspectiva analítica requer, portanto, que se considerem as subjetividades múltiplas que ocupam um mesmo espaço de disputas sociais. É nesse sentido que o conceito favorece nossa perspectiva de estudos, na medida em que pretendemos captar sentidos de posições discursivas ocupadas e projetadas por subjetividades negras no espaço escolar, não olhando apenas para a conformação física em que estes sujeitos atuam na relação com os processos de interdição de subjetividades, mas para o modo como esses espaços são subvertidos, são subjetivamente ocupados e transformados por gestos de resistências. Nessa perspectiva, interessa-nos problematizar a escola como lugar institucional que funciona como ponto do dispositivo de normalização e de condução de condutas, mas, também, como espacialidade invertida.

Foucault (2009) identificou algumas heterotopias que, embora possam ser descritas em seu funcionamento específico, não devem ser apreendidas sem que se leve em consideração outras heterotopias com as quais se avizinham, mantêm relações paradoxais de sobreposições, a ponto de, em nome da manutenção das relações, haver suspensão, neutralização ou até mesmo inversão das relações para as quais elas foram designadas, a depender das condições históricas. Nesse sentido, o corpo tem se apresentado para Foucault (2013) como uma dessas heterotopias implacáveis, conforme discutiremos na seção seguinte, situando a nossa reflexão no corpo negro e nos efeitos que o biopoder produz sobre ele na sociedade contemporânea.

A *tópia* do corpo no biopoder: efeitos do racismo

Conforme vimos discutindo, sendo as heterotopias pontos que se ligam e que se entrecruzam numa rede de relações, essas relações se produzem sempre a partir de jogos de forças impulsionados tanto pelo poder como pelas resistências. Considera Foucault (1995) que não há relações de poder sem que nelas estejam implicadas as relações de resistência, portanto, poder e resistência não são duas essencialidades dispostas dicotomicamente, atuando de forma independente, uma em relação à outra: o poder incita as resistências. É porque há resistências que o poder se formula e se reformula. Para ilustrar como nas relações de poder manifestam-se fenômenos complexos que não devem ser analisados na perspectiva da antítese e da síntese, Foucault (1979) toma como exemplo o investimento que o poder passa a fazer sobre o corpo da população, na governamentalidade.

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor (Foucault, 1979, p. 131).

É no domínio da governamentalidade que toda ação meticulosa do poder sofre, incontrolavelmente, ameaças constituídas pelas resistências, de modo que o que torna o poder vigoroso contra ele se volta. No contexto de relações de forças, as heterotopias são espacialidades simbólicas que expõem as lutas e as estratégias objetivadoras do poder, de modo que no interior mesmo desse investimento do poder, sobressaem as microlutas subjetivadoras, as contracondutas dos sujeitos em relação ao governo do poder.

Na sociedade contemporânea, em que poder se vale da arte de refinamento de suas técnicas e de seus instrumentos, a percepção das heterotopias oferece importantes potencialidade de compreensão do jogo da “governamentalidade” e do “biopoder” (Foucault, 2008b), criados pelo Estado moderno, sobretudo a partir do século XVIII, com o objetivo de obter melhor controle da população, não mais atuando sobre o corpo-indivíduo, mas sobre o corpo-espécie.

Por essa palavra, “governamentalidade”, entendo um conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas... Em

segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo... soberania e disciplina, e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizar” (Foucault, 2008a, p. 143-144, destaques do autor).

Em suas reflexões acerca da distinção entre discurso da guerra das raças e discurso racista, este último instituído como estratégia de exploração humana do biopoder e da governamentalidade moderna, Foucault (1999) discute que durante muito tempo, pelo menos até o final do século XIX, o discurso das raças funcionou na história como um contradiscurso ou como uma “contra-história”, na medida em que “Ela [a guerra das raças] vai ser o discurso daqueles que não têm a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora, por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto, na obscuridade e no silêncio” (Foucault, 1999, p. 82). Ou seja, para o autor, surge nesse momento uma história de disputas de poder que não é somente a história da soberania e dos reis, mas, é quando vão ser expostas também as injustiças das batalhas e, por conseguinte, a ideia das raças cuja discursividade vai se deslocando ao longo da história até chegar à discursividade do racismo, na forma como temos hoje. Nesse primeiro momento de surgimento da ideia de raça, “[...] dirão que há duas raças quando há dois grupos que, apesar de sua coabitação, não se misturaram por causa de diferenças, de dissimetrias, de barragens devidas aos privilégios, aos costumes e aos direitos, a distribuição das fortunas e ao modo de exercício do poder” (Foucault, 1999, p. 90).

Ou seja, em um primeiro momento, a ideia de raça tem sua localização na divisão de dois grupos cuja diferença é marcada, de um lado, pela soberania, por privilégios, costumes, distribuição de fortunas etc., por outro lado, nos séculos XVI e XVII, vê-se surgir um discurso histórico não mais da soberania, mas um discurso das raças que faz desaparecer a relação entre o povo e seu soberano para dar lugar a uma contra-história contínua da soberania, produzindo uma quebra na glorificação do poder soberano.

Mas, em meados do século XIX, esse discurso de dimensão histórica sofre um deslocamento, passando a servir ao rebaixamento das consideradas sub-raças colonizadas, enquanto “diferenciação de espécie, seleção do mais forte, manutenção das raças mais bem adaptadas” (Foucault, 2008a, p. 90). E, assim, a sociedade passa a ser problematizada, também, a partir de uma biologia, de modo que a ideia de “pureza racial” vai substituir o discurso das guerras das raças e o racismo adquire centralidade nessa nova ordem e nesse novo discurso, passando a funcionar como um braço estratégico do Estado.

É no interior dessa reflexão que Foucault formula a seguinte questão: “Como se pode fazer um biopoder funcionar e ao mesmo tempo exercer os direitos da guerra, os direitos do assassinio e da função da morte, senão passando pelo racismo? Era esse o problema, e eu acho que continua a ser esse o problema” (Foucault, 1999, p. 315). Essa é uma das questões que estiveram no horizonte das análises de Foucault ao tratar do biopoder e da governamentalidade, por entender que o velho direito político da soberania “fazer morrer ou deixar viver”, ao ser complementado, a partir do século XIX, pelo novo direito de “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 1999, p. 287), passa a ter na população o seu campo de intervenção, em que certos grupos sociais são colocados fora de circulação, são neutralizados, explorados, como efeito do racismo. Temos na colonização a força desse poder centrado no biológico.

Se, no tempo das guerras das raças, o termo “raça” estava relacionado a dois grupos distintos em termos de língua, de religião, essa caracterização se desloca para uma noção de raça centrada numa divisão baseada em superioridade e inferioridade, de modo que o racismo, compreendido como elemento estrutural do biopoder, passa por diferentes estratégias políticas de Estado, dentre elas políticas públicas educacionais.

O conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de Biopoder (Foucault, 2008b, p. 3).

Lembra Foucault (1999) que a técnica do racismo contribuiu para a possibilidade de crescimento e de desenvolvimento do Estado moderno e da sociedade capitalista que temos hoje, por isso mesmo é denominado pelo autor de “racismo de Estado” (Foucault, 1999, p. 285). Como estratégia do biopoder, a arte de governar, que consiste em governar da melhor maneira possível para melhor conduzir as condutas, reúne uma rede de técnicas capazes de fortalecer cada vez mais a hegemonia política, sendo o racismo um dispositivo de força e de interdição que arregimenta diferentes técnicas de poder para manutenção do próprio racismo (Foucault, 2008b). Por isso mesmo, é mais produtivo, para Foucault, partir das múltiplas técnicas de sujeições que compõem o aparelho global do Estado do que voltar-se a uma suposta centralidade do poder.

[...] eu acho que temos de adotar ponto de vista tríplice das técnicas, da heterogeneidade das técnicas e de seus efeitos de sujeito, que fazem dos

procedimentos de dominação a trama efetiva das relações de poder e dos grandes aparelhos de poder. A fabricação dos sujeitos muito mais do que a gênese do soberano (Foucault, 1999, p. 52).

Assim, uma análise das relações de poder e não do poder como suposta unidade de onde emanaria toda a força deve passar inescapavelmente pelas práticas discursivas que asseguram os jogos de força.

Considerando o discurso racista como um dispositivo de repartição e de interdição dos corpos e de segregação social, podemos retomar a reflexão de Foucault acerca do “corpo utópico” para pensarmos sobre os efeitos do racismo estrutural que atua como um braço do poder. O corpo, para Foucault (2013), seria a *topia* implacável, “o lugar sem recurso, ao qual estou condenado” (Foucault, 2013, p. 7), o lugar do qual nossos olhos não podem escapar, sem o qual não podemos nos deslocar de um lugar para outro. “Meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que jamais se encontra sob outro céu, lugar absoluto, pequeno fragmento de espaço com o qual, em sentido estrito, faço corpo” (Foucault, 2013, p. 7). Tem-se assim em Foucault a problematização do corpo como uma não utopia.

No entanto, embora o autor reconheça que o corpo se oponha à utopia por esta se definir em seus estudos como um lugar fora de todos os lugares³ ou como um lugar sem corpo, ele faz uma inflexão considerando que todas as utopias, as quais remetem a um não-lugar, a um lugar incorporeal, nada mais são do que uma projeção imaginária que encontra seu lugar primeiro no próprio corpo. Ou seja, reconsiderando a postulação primeira de que as utopias se voltam contra o corpo, num exercício de apagamento do próprio corpo, Foucault (2013) passa a reconhecer que, incontornavelmente, a utopia nasce do próprio corpo: o corpo desejado, idealizado ou contestado pode ser problematizado como utopias que nascem dos embates sociais, da violência que se impõe ao corpo *não-corpo*, ao corpo desterritorializado, distópico.

Lançando um olhar sobre sentidos do corpo negro como objeto de saber-poder da governamentalidade, mas, também, como *topia* de contracondutas, passaremos, na próxima seção, à análise de sequências enunciativas (SE), em cujas discursividades os sujeitos ocupam posições de identificações e de desidentificações de si.

³ Algumas utopias de um “corpo incorporeal” seriam, para Foucault (2013): i) o mundo fantástico (das fadas, duendes, mágicos etc.) ii) a utopia dos corpos negados: as múmias deixadas pelas civilizações egípcias, as máscaras de ouro sobre os rostos dos reis defuntos, na civilização micênica, as pinturas e esculturas dos túmulos, as lápides na Idade Média. Na atualidade, pode-se pensar nas lápides de mármore geometrizadas nos cemitérios; iii) a alma, considerada por Foucault como a mais obstinada das utopias do corpo, pela potencialidade de restabelecer a virtuosidade, durabilidade, luminosidade, em relação ao desaparecimento do corpo.

Nessa abordagem, retomamos das reflexões de Fanon (2008) a ideia de que é sobretudo na corporeidade que incide a violência sobre o negro; o imaginário racista recorta no biológico categorizações a partir de referentes corporais como o cabelo, a pele, o nariz, os lábios, os dentes, os músculos, a força física etc. para produzir esquemas de categorizações negativas do negro.

Veremos nos recortes elencados a seguir, efeitos de sentidos nas discursividades da e sobre a escola em que os corpos negros são arrancados de suas identificações subjetivas e projetados em outros corpos que a instituição escolar quase sempre oferece como o corpo possível e desejado.

No primeiro eixo de análises focalizamos o funcionamento discursivo de identificação/desidentificação enquanto representações produzidas pelo sujeito negro sobre si e sobre o outro.

Discursividades heterotópicas de corpos em microlutas no domínio escolar

Múltiplos silenciamentos de um “corpo utópico”

RE1⁴

Antigamente eu não conseguia perceber resultado, assim, fiz no primeiro ano. No segundo ano comecei a pensar que não estava dando certo, né? Aí, fui conversar com outros colegas e aí os colegas disseram, inclusive uma orientadora, nossa coordenadora. Ela disse que foi percebendo diferença nos alunos, até na conversa. Porque era uma coisa que eu percebi também que me incomodou, quando eu passava os vídeos e pedia para eles escreverem sobre o vídeo, eles não escreviam a palavra negro, nem preto. Eles escreviam mais moreno ou mais escuro. Eles tinham dificuldade em falar também, muitas vezes nas rodas de conversas, várias vezes, até hoje. Porque no início do ano só deu para mim fazer a apresentação para as turmas do 6º ano, e quando eu digo que eu sou negra eles ficam assim: “- Não professora, a senhora não é negra não. A senhora é mais clara do que eu!”. Entendeu? (Professora D.)⁵

Nesse recorte, a professora relata a sua experiência durante o desenvolvimento de um projeto que coordenou na escola em que trabalha, voltado para a reafirmação de valores e identificações dos/das estudantes com práticas culturais negras. Vale ressaltar com Foucault (2013) que as normas humanas não são universais e nem se desenrolam na linearidade de um mesmo espaço. Por isso, entendemos que na escola, como em tantos outros domínios de saber, diferentes heterotopias e diferentes representações sobre elas inter cruzam-se, sobrepõem-se, entram em perfeita conexão, ainda que pela força das rupturas, dos deslocamentos discursivos.

⁴ Recorte Enunciativo 1.

⁵ Inicial do nome da professora entrevistada.

Como se vê, na materialidade discursiva se inscrevem índices linguísticos que atestam a relação heterogênea entre discursos (negados e reafirmados) que apreendemos o funcionamento do recorte enunciativo 1 (doravante RE1), em que a professora D. relata suas primeiras experiências com o projeto desenvolvido na escola: “Antigamente eu não conseguia perceber resultado, assim, no primeiro, fiz o primeiro ano. No segundo ano comecei a pensar que não estava dando certo, né?” A discursividade desse enunciado produz no seu avesso sentidos de uma ausência de práticas escolares em que a cultura negra estivesse presente como objeto de discurso, como coisas a serem ditas e a saber nas práticas curriculares. Captamos esse efeito de sentido, particularmente, nas seguintes passagens: “não conseguia perceber resultados”; “fiz no primeiro ano”; “No segundo ano, e comecei a pensar que não estava dando certo”. Temos nesse discurso tanto mecanismos de negação de possibilidades de um contradiscurso escolar (**não conseguia** perceber resultados) quanto o gesto inaugural de possibilidades outras no espaço escolar (No segundo ano **comecei a pensar...**). Ou seja, no primeiro caso, o discurso remete à ausência de afirmação de uma discursividade negra no domínio escolar, e, no segundo caso, a irrupção de uma leve presença que ensaia rotas outras de possibilidades de trabalho, movimentando sentidos da formação discursiva escolar.

A possibilidade de deslocamentos se abre na sequência seguinte: “Aí fui conversar com outros colegas e aí os colegas disseram, inclusive uma orientadora, nossa coordenadora, ela disse que foi percebendo diferença nos alunos, até na conversa”.

No discurso da professora emergem heterotopias em crise, à medida que o projeto de negritude discursivizado se apresenta como à margem do projeto pedagógico escolar, efeito de sentido que mobiliza uma memória de silenciamentos de discursividades pedagógicas sobre as diferenças que povoam o currículo hegemônico. Na sequência de linguagem do RE1, o funcionamento discursivo marcado por um processo de estabilização da negação (“... eles **não** escreviam a palavra negro **nem** preto, eles escreviam **mais moreno** ou **mais escuro**) sofre irrupções que desequilibram o projeto institucional hegemônico, uma vez que irrompe no discurso da professora a entrada heterogênea de reafirmação do objeto negado pelos alunos (É, quando eu digo que **eu sou negra** eles ficam assim:- **não professora**, a senhora **não é negra não**, a senhora **é mais clara** do que eu!). Negação e afirmação se confrontam na cena enunciativa evidenciando heterotopias em luta, ainda que, paradoxalmente, a negação tenha no corpo dos alunos e alunas a inscrição da *topia* negada. Atentamos ainda nessa discursividade a como o discurso “ser negro/a” tem no corpo um marcador de negritude – a cor da pele –, efeito da ideologia colonial, como discutem Césaire (1979) e Fanon (2008), e que perdura na colonialidade produzindo a cisão sociocultural.

É nesse espaço de tênues rupturas que flagramos a sutil emergência de heterotopias negras na espacialidade escolar, manifestando a possibilidades de vir a compor o jogo de forças no domínio institucional e de produzir ranhuras no projeto institucional da biopolítica e da governamentalidade. É nesse sentido que a representação de heterotopias hegemônicas pode sofrer abalos com a entrada de heterotopias em crise.

Por outro lado, embora a escola se projete institucionalmente como o espaço que acolhe a diferença em suas práticas, está submetida à lógica da governamentalidade que não cessa de produzir sentidos de corpos atravessados por efeitos de silenciamentos, interdições, negações, racismo. Como lembra Foucault (1999), a função esmagadora do Estado só pode ser assegurada se este funcionar como biopoder por meio do racismo, tendo o biológico onde se estabelece o corte entre o que deve viver e o que deve morrer, no sentido físico e simbólico.

O recorte 2, a seguir, traz de forma mais contundente a maneira como a professora traz para seu discurso representações do corpo negado pelos/as estudantes, com base em projeções de um corpo idealizado conforme os esquemas traçados pela ideologia de herança colonial que não para de produzir efeitos nas relações atuais.

RE2

Eu percebo na questão da violência, quando a gente fala em violência é... tá envolvido mais a pessoa negra; é a questão da periferia; quem mais está morando na periferia? São os negros, né, que estão na periferia. E isso daí pra eles não é bom, né? A questão da violência, a periferia, os trabalhos menos considerados, que são menos é...sempre são os negros que estão. Então, eu percebo assim que existe uma repulsa, um “eu não quero”; “eu não sou”; “eu não quero isso pra mim”; “eu não sou”. As meninas, a questão do trabalho doméstico, a imposição, também da mídia que é em relação ao cabelo que é algo que eu trabalho muito, né? o cabelo tem que ser liso!, tem que ser liso, tem que ser chapado... o que é bonito, né? O que é belo? É sempre o que é branco. Então, o que eu trabalho, inclusive foi boa essa pergunta, que eu iniciei com a questão da imagem, da fotografia, para que eles se percebessem o quanto são bonitos. Tanto que esse trabalho eu faço até hoje, inclusive, a C. A., ela tá com um projeto “Nossa Pele”, que são ensaios fotográficos com pessoas negras (risos). Inclusive, ela pediu pra me escrever! Mas não é... então eu tô incentivando, acabei de.... o aluno disse que vai se inscrever no projeto, em que ela vai trabalhar ensaios fotográficos. (Professora D.)

No RE2, a professora relata como os estudantes negros se relacionam com discursividades que circulam na escola acerca da violência nas periferias onde reside grande parte dos estudantes da escola em que trabalha. Narra também as relações que as/os alunas/os negras/os estabelecem discursivamente com condições degradantes de trabalho e como essas relações afetam o imaginário dos sujeitos, incidindo particularmente sobre a *topia* do corpo negro. Nessa discursividade, a segmentação negritude-periferia-violência atualiza, pelo efeito

naturalizador da evidência do sujeito e da linguagem, uma história de colonização brasileira⁶: “quando a gente fala em violência é... tá envolvido mais a pessoa negra; é a questão da periferia; quem mais está morando na periferia? São os negros, né, que estão na periferia. E isso daí pra eles não é bom, né? A questão da violência, a periferia, os trabalhos menos considerados, que são menos é... sempre são os negros que estão”.

Essa narrativa expõe as condições históricas que perduram na colonialidade sustentando na tríade discursiva negritude-periferia-violência a lógica da governamentalidade e do biopoder, de modo que o racismo continua atuando como braço do Estado e atualizando efeitos de um “genocídio colonizador” (Foucault, 2008b), de modo que negritude, periferia e violência são também índices de marcadores sociais, econômicos, raciais, culturais etc. criados pela colonização e aprofundados até os dias atuais.

Salientamos, ainda, que no retorno ao dizível, a interseccionalidade raça, trabalho e gênero, presente na discursividade do RE2, se atualiza na rede de enunciados sobre a periferia das cidades brasileiras, como se pode apreender nas passagens: “os trabalhos menos considerados, que são menos é... sempre são os negros que estão”; “As meninas, a questão do trabalho doméstico”. A referência da professora às condições de trabalho de alunos e de alunas que moram na periferia coloca em funcionamento uma memória de negro que tem na colonização a manifestação a origem de “uma sistemática divisão racial do trabalho”, como destaca Quijano (2005, p. 118). Essa historicidade continua produzindo seus efeitos e a sua problematização ainda não adquiriu centralidade no currículo escolar, embora adentre esse domínio por um movimento de contracondutas.

É a essas condições históricas que Gonzalez e Hasenbalg lançam foco ao discutirem que “racismo e exploração sócio-econômica estão muito bem articulados quando se trata de limitar e reprimir a comunidade negra” (Gonzales; Hasenbalg, 1982, p. 25). São essas condições históricas que continuam afetando o imaginário e as condições materiais dos jovens negros da periferia ao se subjetivarem a partir da recusa de si, a partir da recusa de sua própria negritude, como se atualizam nas seguintes passagens do RE2: “existe uma **repulsa**, um “Eu **não quero**”; “eu **não sou**”; “eu **não quero** isso pra mim”. As recusas sustentadas pelas negações e materializadas por meio do discurso relatado presente na narrativa da professora D. – ao fazer referência à forma como alunos negros e alunas negras se manifestam diante do projeto

⁶ O efeito de evidência é produzido pela discursividade hegemônica sobre a periferia das cidades, representada sempre como um espaço ruim, degradante, indesejável, silenciando, assim, outras relações subjetivas nas quais os sujeitos se constituem em relações outras de resistências com a periferia. (Naback, 2015).

desenvolvido –, não têm origem nos sujeitos, pois são efeitos de regimes e de condutas orientadas por condições históricas mais amplas de opressão.

No sistema escolar, efeitos da historicidade esmagadora das diferenças se atualizam como processos de normalização que passam pela ausência de um currículo escolar em que as diferenças possam ter o que dizer/saber de si mesmas. As discursividades da alteridade negra são apenas acomodadas pela maquinaria institucional, sob o discurso da inclusão, embora as recusas permaneçam produzindo cisões.

Na sequência do relato da professora destacamos, ainda, projeções imaginárias das/dos estudantes na seguinte formulação: “...o cabelo tem que ser liso!”, tem que ser liso, tem que ser chapado... o que é bonito, né? O que é belo? É sempre o que é branco o que...” Essa formulação entra na rede de enunciados já formulados em nossa sociedade, projetando o imaginário de um corpo utópico, corpo sem lugar. Recorrendo à metáfora do espelho, Foucault (2013) discute como o corpo é um lugar sem lugar, um campo de projeções, de sonhos, de desejos. Mas, paradoxalmente, é também o lugar mais real, mais palpável, *topia* implacável, ponto primeiro de aplicação de todas as utopias, ponto de ligação a todos os outros lugares.

Nas discursividades inscritas nas formulações destacadas é possível apreender também como o corpo negro é projetado como um lugar fora de todos os outros lugares, como heterotopia de um corpo incorporal, um corpo fora do corpo: o cabelo (não liso) tem que ser liso, tem que ser chapado, o que é bonito! Ou seja, no corpo projetado no espelho da normalização e da branquitude colonial inscrevem-se discursos de uma sociedade racista, cujas posições discursivas e ideológicas encerram o corpo (in)desejado no biológico. Assim, o espelho que reflete o corpo negro produz desidentificação/denegações do sujeito em relação a si mesmo, uma vez que a imagem utópica projetada para si é a imagem da “branquitude”, a imagem do corpo bom e luminoso. É um discurso ancorado em processos de representação de um corpo que não se encontra no lugar idealizado, efeito do discurso da modernidade eurocêntrica.

Mas, como as microlutas, segundo Foucault (1995), são pequenas revoltas por meios das quais são questionados o estatuto do indivíduo, afirmando o direito de ser diferente, ao mesmo tempo que as microlutas se colocam contra tudo que quebra a relação do indivíduo com a vida coletiva, nelas emergem rotas de fuga, como se materializa no relato da professora ao descrever suas experiências pedagógicas de enfrentamento ao racismo no interior das práticas escolares: “... eu iniciei com a questão da imagem, da fotografia, para que eles se percebessem o quanto são bonitos. Tanto que esse trabalho eu faço até hoje”. Esse discurso sugere que como as resistências não se encontram em outro lugar que não seja na relação com o poder, o projeto

de fotografias negras elaborado e executado pela professora, com a participação dos estudantes, configura-se como processo de dessubjetivação em relação ao governo escolar. São microlutas que ensaiam a construção de novas condutas por meio das quais os sujeitos passam a ocupar outras posições enunciativo-discursivas, cujo efeito é a produção de ranhuras no projeto escolar hegemônico.

O RE3, a seguir, reforça esse movimento de deslocamentos discursivos no interior da formação discursiva escolar.

RE3

Esse mural de fotografia são os alunos negros da escola. Aí eu comecei falando assim pra eles: olha, nós temos um mural, o mural dos pretos que inicialmente foi só no mês de novembro, mês da consciência negra; o mural dos negros da escola, dos pretos; ninguém quis colocar a foto lá! Ninguém! Aí eu peguei, ficou lá, um tempo, sem nada. Coloquei o nome lá, “mês da consciência negra”, e ficou. Nenhuma foto. Aí eu peguei foto de artistas, né? Artistas negros. [...]. E aí, tá, ficou esse mural lá, só com essas fotos. Quer saber?! Peguei uma foto minha, bem grande (risos), coloquei lá no centro. Quando eu estava colocando a foto outros professores pediram para colocar suas fotos lá também. Aí, eu imprimi umas fotos de alguns professores e coloquei no mural. Depois disso, os alunos se interessaram. Hoje, meu parente (risos), eu tenho que fazer rodízio. Então o mural é o ano todo e todo o mês eu tenho que estar renovando, e quando um não encontra sua foto lá: “- Professora, não tenho foto, a senhora ainda não colocou uma foto minha no mural!”. E haja dinheiro (risos) pra mandar revelar fotos! (Professora D.)

O RE3 é também parte do relato da professora D, ao discorrer sobre diferentes estratégias pedagógicas adotadas na escola para abordar a questão da negritude, a fim de engajar os alunos em discursividades negras. A professora narra como sua prática pedagógica (re) constrói espaços de dizer antes inexistentes e como novas formulações sobre o corpo e práticas culturais negras ressignificam representações dos sujeitos da educação. Através de uma justaposição de espaços, outras heterotopias subvertem o espaço silenciado e negado. Dessa forma, “em um lugar real vários espaços que normalmente seriam ou deveriam ser incompatíveis” (Foucault, 2013, p. 24) passam a se entrecruzar, ainda que para expor as relações contraditórias da nossa sociedade.

No RE3, processos de subjetivação aparecem no discurso, também a partir da recusa de si: “ninguém quis colocar a foto lá! Ninguém! Aí eu peguei, ficou lá, um tempo, sem nada”. Tal como discutimos sobre a discursividade do RE2, nesse recorte, emerge também um discurso que delimita fronteiras entre heterotopias idealizadas e heterotopias negadas. O corpo é discursivizado como um vestígio sobre o qual se impõe a recusa materializada nas formas de denegações que não brotam no sujeito, mas nos regimes da sociedade que historicamente produziu suas técnicas de genocídios raciais. Representações produtoras de normalidades e de classificações redutoras baseadas em traços fenotípicos estão na base das representações de

sujeitos negros que evitam ter à frente de seus olhos, à frente de seu corpo a imagem do próprio corpo projetado nas fotografias que deveriam ser expostas no mural da escola. O corpo numa sociedade divisora é a ferida que se desenha aos olhos do negro e a escola tem quase sempre funcionado como o lugar inevitável dessa divisão. São efeitos duradouros da colonização que, infelizmente, se mantêm atualizados na cultura escolar.

No entanto, como nas heterotopias lugares se superpõem ou funcionam de forma invertida ou como o não-lugar ou como o lugar, no relato mesmo da professora a recriação do espaço escolar se faz por processos outros de identificação dos alunos com a sua negritude. Assim vejamos: “Depois disso, os alunos se interessaram. Hoje, meu parente (risos), eu tenho que fazer rodízio. Então o mural é o ano todo e todo o mês eu tenho que estar renovando, e quando um não encontra sua foto lá: “- Professora, não tenho foto, a senhora ainda não colocou uma foto minha no mural!”. Práticas pedagógicas e discursividade escolar alteram-se, reinventam-se, produzindo mexidas no discurso institucional. A apreensão do movimento que coloca em relação sujeição e resistências é feito com base na postulação de Foucault (1995), segundo a qual uma das formas de se apreender as relações de poder “consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de dominação como ponto de partida” (Foucault, 1995, p. 234). Esse tipo de luta quase invisível produz como efeito, segundo o autor, a afirmação do direito de o sujeito subalterno ser diferente, assim como ataca as práticas que separam e fragmentam o sujeito, permitindo a este um retorno crítico sobre si mesmo e a recusa de qualquer estado de violência econômica e ideológica.

Nos recortes 4 e 5, a seguir, lançamos nosso olhar para um movimento discursivo contrário os processos discursivos de desidentificação presentes nos recortes 1, 2 e 3. Nos recortes 4 e 5, é possível apreender posições-sujeito de identificação com heterotopias negras. Ou seja, apreendemos nesses recortes sentidos de forte pertencimento a formações discursivas negras, em contraposição a discursos hegemônicos. Esses discursos de reafirmação identitária emergem como um campo de possibilidades de abertura curricular às diferenças, não para acomodá-las às regras normalizadoras, mas para manter a tensão constitutiva das relações sociais.

Processos de identificações heterotópicas

RE4

A capoeira é na oralidade, não um livro falando o que é capoeira. A capoeira não tem idade, o mestre Zumbi desenvolvia uma capoterapia para a terceira idade. Na capoeira você não precisa de um corpo ideal. Há uma mestra, L., essa trabalha em Parauapebas, toca um grupo de capoeira que é o Dandara

Bambula, ela trabalha com crianças com deficiências, cadeirantes. Todos jogam capoeira. Ela não é um corpo físico, ela é para além do corpo físico, ela é uma inteireza do todo, é também um elemento da cultura africana. (Professora V.)

O RE4 é parte da entrevista realizada com a professora V., cujo relato descreve o funcionamento da capoeira, prática cultural da negritude por meio da qual a professora desenvolve um projeto cultural que integra estudantes de escolas públicas. A capoeira, sendo uma prática cultural que aponta para uma exterioridade que levou povos africanos escravizados a criarem heterotopias de subversão aos processos violentos a que foram submetidos pelo poder colonial, atualiza nos discursos em análise sentidos de resistências geniosas de reafirmação e de constituição identitárias.

Nesse sentido, a capoeira, uma heterotopia de matriz africana e que tem no corpo (movimento corporal, voz, olhar etc.) seu espaço de acontecimento, entra no discurso da professora como objeto de saber que adentra a formação escolar como um gesto de resistência. Representações da prática da capoeira presentes no discurso da professora se apresentam como contracondutas em relação aos rituais específicos da instituição escolar. Ou seja, sendo a escola uma heterotopia legitimada para a circulação de certos saberes e não de outros, no relato de V., esse espaço é confrontado pela discursividade da/sobre capoeira, à medida em que o corpo, nessa prática cultural, é discursivizado fora dos binarismos (normal/anormal, adequado/inadequado; certo/errado; verdadeiro/falso) criados e conservados pelo pensamento iluminista da ciência moderna.

Outro binarismo ocidental é contraposto pela discursividade da prática da capoeira na medida em que esta prática política e cultural se realiza na oralidade e não na escrita, espaço privilegiado de acontecimento da ciência moderna. Como discute Payer (2005), os discursos que circulam na oralidade são discursos que se encontram em embate nas práticas discursivas produzidas socialmente, dentre elas, as práticas de escritura. A reflexão da autora sobre práticas discursivas da oralidade aponta para o modo como o oral se apresenta socialmente: uma formação discursiva que tem seu lugar privilegiado de acontecimento em formações discursivas da tradição oral, remetidas quase sempre à margem dos saberes escolares hegemônicos.

Além disso, ao descrever a prática da capoeira, a professora deixa entrever que esta prática cultural tem na diferença um agente catalizador da superação das classificações, dos enquadramentos próprios das grades normalizadoras: “A capoeira **não tem idade**, o mestre Zumbi desenvolvia uma capoterapia para a terceira idade; na capoeira você **não precisa de um corpo ideal**; ela trabalha com crianças com deficiências, cadeirantes. Todos jogam capoeira”. Algumas cisões marcadoras de desigualdades – tais como os critérios de repartição com

etarismo, corpo ideal etc. – se rompem nesse discurso, opondo-se a práticas classificadoras e hierarquizantes das diferenças, das quais a instituição escolar ainda não se livrou.

Desse modo, o discurso da capoeira interpela outras coisas a saber no espaço escolar onde ainda comparece “uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica” (Pêcheux, 2008, p. 33). A discursividade da/sobre a capoeira, ao entrar em conexão com a instituição escolar, desnaturaliza evidências e aponta para a possibilidade de reafirmação de um outro universo de referências de objetos de saber. É um discurso que se opõe ao discurso do corpo valorizado como “belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração” (Foucault, 2013, p. 8).

No RE5, a seguir, traremos outro recorte do relato da profa. V. que ainda tem como objeto de discurso a prática da capoeira.

RE5

E a nossa cultura ocidental é ao contrário, primeiro as crianças, primeiro as mulheres. E eu ficava meio encasquetada com aquilo: “poxa, mas por que as crianças ficam atrás? Elas não vão ver”. Eu achava que elas tinham que ver o professor, então eu ficava, mas eu também fiquei tentando entender aquilo. Não questionei, mas fiquei tentando entender e depois eu entendi o porquê. Depois eu aprendi que não é um esporte, é uma filosofia de vida. Na verdade, é um espaço de subversão e de reterritorialização do povo negro. Esses espaços que a gente diz: “- Ah, são espaços de brincadeira, de cultura”, não é; são espaços extremamente políticos, é onde você aglutina ou tenta juntar de novo o seu povo dentro de sua cultura, tentando aí instituir a forma de viver e de estar que é a africana. Então a relação com a natureza não é uma relação externa. Eu sou a natureza, eu tenho axé, assim como uma pedra tem um axé, a planta tem um axé e eu devo respeito a todos esses espaços e cuidar de todos esses espaços. E me relaciono com esses espaços como espaços de troca, que me alimentam e que cuidam de mim, assim como eu cuido deles. Há uma troca de energia e de vida, são vidas, axés que transitam quando eu quero. E aí também é uma percepção de saúde coletiva, não uma saúde individual. Porque é uma saúde que pensa em todas as dimensões e principalmente no coletivo. (Professora V.)

No RE5, a narradora expõe seu estranhamento em relação a duas práticas discursivas: uma filiada à cultura ocidental e outra filiada a experiências culturais de ancestralidade afronegra. A identificação de duas práticas discursivas distintas se materializa na sequência de linguagem: “E a nossa cultura ocidental é ao contrário, primeiro as crianças, primeiro as mulheres. E eu ficava meio encasquetada com aquilo: “puxa, mas por que as crianças ficam atrás? Elas não vão ver. E eu ficava meio encasquetada com aquilo: “poxa, mas por que as crianças ficam atrás? Elas não vão ver”. Eu achava que elas tinham que ver o professor, então eu ficava, mas eu também fiquei tentando entender aquilo. Não questionei, mas fiquei tentando entender e depois eu entendi o porquê”. Há aqui uma inflexão do sujeito que tem nela o ponto de partida para o deslocamento de uma posição para outra capaz de sacudir as certezas que sustentam processos de naturalização das coisas ditas, abrindo a possibilidade de deslocamento para uma posição crítica. Desconfia Foucault (1995) que talvez o mais importante hoje “não

seja descobrir o que somos, mas recusar aquilo que somos” (Foucault, 1995, p. 239), dando-nos uma conduta diferente daquela que recusamos.

A questões que povoam as representações da professora V. nessa primeira sequência destacada do RD5 parecem estar na base desse deslocamento crítico proposto por Foucault (1995), uma vez que do estranhamento de V. decorrem novos gestos de interpretação que trazem para a cena enunciativa alguns referentes que caracterizam posições distintas das duas práticas discursivas acima referidas. Essas caracterizações se materializam no discurso delimitando fronteiras identitárias entre práticas discursivas hegemônicas e práticas discursivas contra-hegemônicas: “**não é um esporte, é uma filosofia de vida**”; ii) “**é um espaço de subversão e de reterritorialização do povo negro**”; ii) “[**não**] **são espaços de brincadeira, de cultura**”, **não é; são espaços extremamente políticos**, é onde você aglutina ou tenta juntar de novo o seu povo dentro de sua cultura, tentando aí instituir a forma de viver e de estar que é a africana”.

Temos no funcionamento desse discurso heterotopias em luta pela reafirmação de posições. Em contraposição ao discurso eurocêntrico que identifica a capoeira como um esporte, um jogo, a heterotopia negra reage identificando a prática da capoeira como um saber filosófico, “uma filosofia de vida”. Da mesma forma, a heterotopia negra reage à “ideologia do branqueamento” que identifica a capoeira como brincadeira, “cultura popular” etc., e contrapõe tal ideologia com a reafirmação da capoeira como espaço de luta política, de subversão às determinações do poder, de práticas que reafirmam a participação do negro na construção cultural do Brasil. Nesse sentido, destaca Gonzalez: “Desnecessário dizer que tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêtricas do tipo ‘cultura popular’ ‘folclore nacional’ etc., que minimizam a importância da contribuição” (Gonzalez, 1988, p. 70).

Assim, diferentemente das discursividade de denegação analisadas nos recortes 1, 2 3, nos recortes 4 e 5 temos microlutas que se manifestam em processos de identificação com a cultura negra. Nesses processos de identificação, o sujeito se desloca de uma formação discursiva ocidental em que se inscreve a instituição escolar para uma formação discursiva negra que tem na capoeira uma prática ancestral do povo negro e instrumento de luta dos escravizados no Brasil. Se, no imaginário discursivo hegemônico, a capoeira é destituída do político (“Ah, são espaços de brincadeira, de cultura), no imaginário discursivo do sujeito-negro, o sentido político-cultural da capoeira é reafirmando como espaço de produção de saberes e de identificação cultural e racial.

Tem-se, assim, pela historicidade, um discurso de identificação do sujeito com a formação discursiva negra, diferente dos processos discursivos analisados nos recortes 1, 2 e 3, que, também pela historicidade, mobilizam posições-sujeitos cujos jogos de força ainda são muito tênues. Possivelmente, porque os processos de (des) identificação estão mais submetidos à regulação da norma escolar, ao passo que a discursividade da capoeira se constitui fora dos regulamentos institucionais hegemônicos.

O jogo ideológico trazido à cena enunciativa pela professora V. atualiza a violência do racismo que historicamente destitui/destitui o negro de seu legado cultural, político, filosófico, científico, artístico, religioso, como bem discute Gonzalez (1988). Violência que perdura e se refina a partir de técnicas de governamentalidade. Por outro lado, as resistências não cessam de se recriar, encontrando nas técnicas do poder formas de elaboração de lutas de reafirmação de culturas negadas

Esses entrecruzamentos, superposições os afastamentos discursivos nos revelam como a escola, enquanto uma heterotopia hegemônica, tem um desafio a ser enfrentado para se constituir um espaço das diferenças, um espaço que abra à pluralidade discursiva de saberes outros deslegitimados pela racionalidade eurocêntrica e universalizante.

Conclusões

Para o alcance do objetivo deste trabalho – analisar, na série de formulações recortadas de entrevistas realizadas com duas docentes de escola básica, sentidos de heterotopias negras no domínio escolar – propusemos neste trabalho analisar como práticas discursivas negras ocupam, transformam e recriam heterotopias hegemônicas na instituição escolar, assim como a escola com suas práticas normalizadoras se transforma em espaço de lutas confrontado por outros temas que mobilizam outras relações produtoras de novas subjetividades.

Com esse propósito, analisamos discursividades presentes em relatos de duas professoras negras de escola básica, mostrando como os discursos da instituição escolar são atravessados e até contrapostos por discursividades outras, por sujeitos outros, cujos corpos são lançados ao campo da invisibilidade curricular. Ocupando um não-lugar no espaço escolar, as discursividades negras sofrem injunções que levam os sujeitos a projetarem corpos incorporais, corpos fora de seus corpos. Por outro lado, emergem como contracondutas ao discurso escolar práticas docentes que ensaiam possibilidades de discursividades outras, em que tanto professoras quanto alunos confrontam a negação de si mesmos com discursividades negras.

Esses confrontos discursivos apontam para “inéditos viáveis”, para possibilidades pedagógicas outras, em que as diferenças possam compor o jogo das práticas discursivas escolares, não a partir da incorporação do discurso escolar hegemônico, mas de posições discursivas das diferenças.

Referências

- AIMÉ, Césaire. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A, 1968.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchall. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975 – 1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo. Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: **Estética: Literatura e pintura, música e cinema**. Organização Manoel Barros de Motta. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422. (Ditos e escritos III).
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchall. São Paulo: Edições, 2013.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, Limitada, 1982.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, O. A.; SANSONE, L. (orgs.) **Raças: novas perspectivas antropológicas**. Bahia: EDUFBA, 2008. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523212254.0004>

NABACK, Clarissa Pires de Almeida. **Remoções biopolíticas: o habitar e a resistência da Vila Autódromo**. 315f. 2015. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Direito, 2015.

NAVARRO, Pedro; SARGENTINI, Vanice. Por uma arqueologia dos estudos foucaultianos no Brasil – Cartografias: Entrevista com Maria do Rosário Gregolin. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 53, n. 2, p. 20-40, maio-ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i2.1777>

PAYER, Maria Onice. Discurso, memória, oralidade. **Horizonte**, v. 23, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2005

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Heterotopias contemporâneas e produção de subjetividade. In: ANJOS, H. P.; RIBEIRO, N. B. (orgs.). **Heterogeneidades discursivas na Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 11-34.

VALVERDE, Rodrigo Ramos Hospodar Felipe. Sobre espaço público e heterotopia. **Geosul**, Florianópolis, v. 24, n. 48, p. 7-26, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2009v24n48p7>

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

Recebido em: 12 de dezembro de 2023

Aceito em: 10 de dezembro de 2024