



**Nycolas Candido Da Silva Lau**

**Autobiografando o Internacional e o Global  
Salas De Aula e a Economia Política Do Conhecimento Na Educação  
Superior Brasileira**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Relações Internacionais pelo Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais, do Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio.

**Orientadora: prof.<sup>a</sup> Isabel Rocha de Siqueira**

Rio de Janeiro,  
abril de 2022



**Nycolas Candido Da Silva Lau**

**Autobiografando o Internacional e o Global  
Salas De Aula e a Economia Política Do Conhecimento Na Educação  
Superior Brasileira**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Relações  
Internacionais pelo Programa de Pós-graduação em  
Relações Internacionais da PUC-Rio. Aprovada pela  
Comissão Examinadora abaixo:

**Prof.<sup>a</sup> Isabel Rocha de Siqueira**

Orientadora

Instituto de Relações Internacionais – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Marta Regina Fernandez Y Garcia**

Instituto de Relações Internacionais – PUC-Rio

**Prof. Daniel Maurício Cavalcanti de Aragão**

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – UFBA

Rio de Janeiro, 29 de abril de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

### **Nycolas Candido da Silva Lau**

Graduou-se em Relações Internacionais na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2018. Tem interesse nas áreas de Educação, Produção de Conhecimento, Economia Política Internacional e Teoria das Relações Internacionais. Atua como Monitor Voluntário no Preparatório Comunitário Paulo Freire.

#### Ficha Catalográfica

Lau, Nycolas Candido da Silva

Autobiografando o internacional e o global : salas de aula e a economia política do conhecimento na educação superior brasileira / Nycolas Candido da Silva Lau ; orientadora: Isabel Rocha de Siqueira. – 2022.

260 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais, 2022.

Inclui bibliografia

1. Relações Internacionais – Teses. 2. Pedagogia. 3. Autobiografia. 4. Economia política do conhecimento. 5. Educação superior. 6. Política global. I. Siqueira, Isabel Rocha de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Instituto de Relações Internacionais. III. Título.

CDD: 327

## Agradecimentos

Iniciar o projeto de pesquisa desta dissertação me levou ao fundo do poço. Vivi semanas em crise intensa de depressão e ansiedade. A cama era, ao mesmo tempo, aconchegante e movediça. A porta do quarto era minha pior inimiga.

Quando eu digitei a primeira palavra destas 260 páginas, era impossível ter só meus dedos pressionando as teclas. Foram muitas as mãos que se estenderam para me puxar à superfície. Eu me apoiei em muitas delas e não podia largá-las durante a escrita. Elas permitiam que eu não me sentisse, de novo, sozinho, encolhido em uma cama-movediça.

Esta é uma dissertação escrita a centenas de mãos.

Minha mãe me viu chorando no chão da cozinha. Olhou preocupada nos meus olhos enquanto eu gritava: “Eu não consigo, mãe! Eu não consigo!”. Se aproximou devagar, desta vez com olhos carinhosos. Estendeu a mão para que eu me levantasse. Me levou de mãos dadas pro sofá da sala. Me abraçou durante toda aquela manhã.

Meu pai me viu correr pra laje de casa. Enquanto se aproximava, ouviu meu choro pelos corredores. Sentou-se no chão, do meu lado, e pôs a mão sobre o meu ombro. Perguntou como eu estava. Ao final da conversa, colocou suas mãos sobre as minhas e me entregou um brasão de Nossa Senhora Aparecida. “Pra você ter algo nas mãos quando estiver nervoso”. Eu olho para o brasão na minha mesa de trabalho todos os dias.

Minha irmã estava bastante desnorteada. Algo deu errado no exercício de matemática. Ela bateu as coisas, mas segurou as lágrimas. Pegou um caderno, agarrou o lápis com força, e começou a rabiscar linhas desordenadas. Algumas semanas antes, eu tinha feito a mesma coisa, sozinho na sala de casa. Agora, eu podia abraçar a criança fazendo rabiscos. Choramos. Falamos sobre o que estava dando errado. Uma lição de casa: ela guardou os cadernos e resolveu voltar ao dever outro dia.

Meu amigo acenou de longe aquele dia. Colocou a cadeira alguns metros afastada, e sentou-se comigo na laje de casa. Fazia tempo que nem mesmo frequentávamos o mesmo cômodo. Só partilhávamos a tela de chamada do *Whatsapp*. Na semana anterior, partilhávamos pelo telefone uma das minhas crises de pânico. “Amigo, eu vou morrer, por favor, me ajuda! Eu vou morrer”. Dessa vez ele me via chorar contando sobre a crise da minha irmã. Ele desabafou sobre o fim da graduação. Depois, contamos piadas, falamos bobagem. Demos risadas desenfreadas. Só de contar, consigo ouvir o som das nossas risadas. Minha primeira gargalhada em muitos dias.

Minha tia acenou pela tela aquele dia. Geralmente, suas mãos estão sobre as minhas costas, aconchegando-me em longos abraços apertados. Mas agora, me abraçava com as palavras. Contava sobre como foi na vez dela, lidar com o mestrado, com as crises de ansiedade. E sempre lembrava que os nossos laços iam muito além do presente. “Sua avó sempre me dizia...”, “ela me ensinou uns chás ótimos, tudo era chá”, “lembra que sua avó dizia que isso faz mal ao coraçãozinho”. E assim eu ia sentindo cada vez mais gente ao meu lado. Minha avó sempre presente nos abraços da minha tia.

Eu olhava pro céu esperando alguém estender a mão lá de cima. Tentava rezar pra Deus, mas nada saía. Eu pensava num Pai-Nosso e vinha à mente um homem branco de cabelos grisalhos. Esse cara não sabe nada sobre ser um jovem preto na PUC-Rio. A imagem da minha avó parecia mais próxima. Eu lembrava que, quando era criança, após voltar do seu enterro, rezei pra ela ser o meu anjo da guarda. Então eu sabia que ela me olhava lá de cima. “Vó, me ajuda, não me deixa morrer agora!”. Eu gritava com a voz rasgando agonia. De repente, uma garoa fina. Teria a mão de Deus textura de água? Acho que era minha avó chorando comigo lá de cima.

Meu amor segurou meu rosto com carinho e firmeza. Aproximou da sua barriga. Estava sentado em uma carteira escolar reclamando das noites de insônia. Ele de pé ao meu lado, tocava meus cabelos com cuidado. “Talvez te ajude ir à psiquiatria. Não precisa ter medo dos remédios, eles podem te ajudar”. A voz dele me acariciava com confiança. E ele veio mais vezes aconchegar minha cabeça tombada pelo cansaço. Veio ficar comigo enquanto eu escrevo. “Amor, já são 13h. Vem comer alguma coisa. Tá na hora de parar pra descansar”.

“Consegue falar comigo enquanto toca seu corpo?”. Meu terapeuta perguntou enquanto eu discursava frenético sobre as várias sensações daquele dia. Eu disse a ele que estava desconectado. Não conseguia sentir meu corpo se eu pensasse em algo. Ele propôs que eu deitasse um pouco, respirasse, sentisse a entrada e saída do ar. Depois, que eu tocasse meus pés, pescoço, cabeça, meu braço. Perguntou como era dar carinho a mim mesmo. Disse: “tem algo aí que não é nem você, nem o outro, é o toque”. Eu nunca vou esquecer dessas palavras.

Eu não alcançava mais a instituição. Não conseguia mandar e-mails, não conseguia deixar as palavras formais sem que meu corpo congelasse. Eu não ia mais fazer o que precisava, atender os prazos. Eu cheguei à minha orientadora desesperado. Ela perguntava: “como você se sente com tal solução?”, “isso é confortável pra você?”. E a gente combinava saídas para o que parecia acabado. “Eu falo com tal pessoa, pode deixar”. “Eu mando tal e-mail e te retorno o resultado”. De repente, eu ganhei mais braços. O mestrado parecia possível. A PUC parecia viável.

“Ok, mas...você tá bem?” Eu tinha dado explicações da minha pouca participação na aula, do que poderia fazer para recuperar os prazos. Mas ele só queria saber como eu estava. Eu respondi que não, não estava bem. A voz meio embargada. Do outro lado da tela, eu não conseguia segurar as lágrimas. Aquele professor, com uma pergunta tão simples, conseguiu tocar minha alma. Depois, resolvemos os prazos.

Eram seis da manhã de um domingo. Minhas mãos molhadas da louça que lavava. De repente, a ideia me bateu na cabeça como uma martelada. A metodologia da pesquisa estava pronta. Agarrei o celular com pressa para contar a uma amiga. Estava super empolgado. Queria compartilhar, ver se alguém se empolgava comigo, ver se fazia sentido. Ela disse estar muito feliz com a ideia e com o carinho de ter compartilhado com ela. Fez algumas perguntas para me ajudar a pensar certos detalhes. Com prazer, expliquei como pensava desatar cada nó conceitual. Disse que seria um prazer receber a história dela, se quisesse contar. Ela disse algo como: “estou meio farta de autobiografias. Mas vai ser um prazer participar da sua pesquisa”.

A todas vocês, e a todas que vocês aproximam de mim – amigas, familiares, ancestrais, profissionais, professoras, pessoas que enviaram suas histórias a esta pesquisa – meu mais sincero, profundo e íntimo muito, muito obrigado. Graças a vocês, o poço parece distante. Escrevemos juntas esta pesquisa.

Agradeço, igualmente, ao apoio institucional prestado à pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

Lau, Nycolas Candido da Silva; Siqueira, Isabel Rocha de. **Autobiografando o internacional e o global: salas de aula e a economia política do conhecimento na educação superior brasileira**. Rio de Janeiro, 2022. 264p. Dissertação de Mestrado – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Muitas das perspectivas críticas às Relações Internacionais (RI) argumentam que a conceitualização acadêmica do internacional-global está calcada na universalização da modernidade Ocidental alternativa superior ao pensamento político. Entretanto, esta perspectiva raramente teoriza a Economia Política do Conhecimento (EPC) que sustenta a superioridade de certos princípios através das trocas mercadológicas desiguais de saber universitário. A perspectiva da EPC têm se destacado nos últimos anos, discutindo o impacto da globalização capitalista na padronização neoliberal da educação, impacto este bastante evidenciado nas universidades brasileiras. Apesar disso, a abordagem da economia política pouco contribui para refletir a própria significação do global e do internacional como dinâmica de poder central. Navegando nestas lacunas teóricas, a presente pesquisa se debruça sobre a EPC, porém teorizando como esta economia política pode ser considerada internacional e global. A pergunta da pesquisa é: como a experiência pedagógica no ensino superior brasileiro, bem como sua inserção em uma EPC, ajudam a conceituar o internacional e o global? A metodologia da pesquisa consiste em engajar com esta experiência através de uma “textualização autobiográfica” que interliga relatos sobre a sala de aula de docentes e discentes em turmas brasileiras de graduação, pós-graduação e preparatório comunitário. Com esta metodologia, a pesquisa explora abordagem teórica denominada “estudo internacional crítico”, que sugere as salas de aula como pontos nodais de uma EPC internacional-global multifacetada, que, por sua vez, empurra a pedagogia para suas formas mais dialógicas. Através desta abordagem, a pesquisa argumenta em favor da relação co-constitutiva entre a pedagogia e a política internacional-global.

## Palavras-chave

Pedagogia; Autobiografia; Economia Política do Conhecimento; Educação Superior; Política Global



## Abstract

Lau, Nycolas Candido da Silva; Siqueira, Isabel Rocha de (Advisor). **Autobiographying the global and the international: classrooms and the political economy of knowledge in Brazilian higher education**. Rio de Janeiro, 2022. 264p. Dissertação de Mestrado – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Many critical perspectives on International Relations (IR) argue that the academic conception of the international-global is based on the universalization of Western modernity as the superior alternative to political thought. However, this perspective rarely theorizes the Political Economy of Knowledge (PEK) that sustains the superiority of certain principles through unequal market exchanges of university knowledge. The PEK perspective has stood out in recent years, discussing the impact of capitalist globalization on the neoliberal standardization of education, an impact that is quite evident in Brazilian universities. Despite this, the political economy approach does little to reflect the very meaning of the global and the international as a central dynamic of power. Navigating these theoretical gaps, the present research focuses on the PEK, but theorizing how this political economy can be considered international and global. The research question is: how does the pedagogical experience in Brazilian higher education, as well as its insertion in an PEK, help to conceptualize the international and the global? The research methodology consists of engaging with this experience through an “autobiographical textualization” that interconnects reports about the classroom of teachers and students in Brazilian undergraduate, graduate and communitarian prep-schools classes. With this methodology, the research explores the theoretical approach called “critical international study”, which suggests classrooms as nodal points of a multi-faceted international-global PEK, which, in turn, pushes pedagogy towards its most dialogical forms. Through this approach, the research argues in favor of the co-constitutive relationship between pedagogy and international-global politics.

## Keywords

Pedagogy; Autobiography; Political Economy of Knowledge; Higher Education; Global Politics

## Sumário

Lista de ilustrações	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
1. Educação que <i>transforma</i> ?	17
2. Textualizações autobiográficas de um estudo internacional crítico	57
2.1. A globalização na pedagogia crítica, seus limites e possibilidades	62
2.2. A pedagogia como estudo do espaço	75
2.3. Por um estudo internacional crítico	82
2.4. Textualizações autobiográficas	89
2.4.1. Atando nós: o contato com as histórias	97
2.4.2. Autobiografando o internacional e o global: o processo de textualização	106
3. Entre fileiras, fantasias e distâncias: salas de aula da educação superior brasileira	112
3.1. Fileiras	112
3.2. Amores e fantasias	128
3.3. Interrupções	142
3.4. À distância	147
4. “A homogeneidade como objetivo final”: uma criação destrutiva	157
4.1. Expandindo as redes: uma criação destrutiva	157
4.2. Autoridade: “a homogeneidade como objetivo final”	167
4.3. Pensando a autoridade na pedagogia crítica	183
4.4. A homogeneidade como relação com a heterogeneidade	192
4.5. Novas comunidades?	200

5. Considerações finais	213
Referências bibliográficas	228
Apêndices	242
Anexos	244

## Lista de ilustrações

Figura 1 – Trecho do TCLE com orientações gerais sobre produção e envio da autobiografia	99
Quadro 1 – Trechos de relatos autobiográficos: espaços institucionais conectados à sala de aula	158
Quadro 2 – Trechos de relatos autobiográficos: espaços extrainstitucionais conectados à sala de aula	159
Quadro 3 – Trechos de relatos autobiográficos: participação direta de outros espaços	159
Quadro 4 – Trechos de relatos autobiográficos: expansão da sala de aula	161
Quadro 5 – Trechos de relatos autobiográficos: participação indireta de outros espaços	162
Quadro 6 – Trechos de relatos autobiográficos: posições na trajetória de formação docente	164
Quadro 7 – Trechos de relatos autobiográficos: violências	172
Quadro 8 – Trechos de relatos autobiográficos: reações à violência	177
Quadro 9 – Trechos de relatos autobiográficos: rejeições	187
Quadro 10 – Trechos de relatos autobiográficos: interrupções das interrupções	188
Quadro 11 – Trechos de relatos autobiográficos: interrupções e seus recursos de aprendizagem	190
Quadro 12 – Trechos de relatos autobiográficos: TICs e as relações interpessoais	201
Quadro 13 – Trechos de relatos autobiográficos: esvaziamentos do contexto digital e pandêmico	209

## Lista de abreviaturas e siglas

ABRI – Associação Brasileira de Relações Internacionais

ALIAS – *Active Learning in International Affairs Section*

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CARI – Centro Acadêmico de Relações Internacionais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Covid-19 – Novo coronavírus

CPS – Centro de Políticas Sociais

CR – Coeficiente de Rendimento

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DNA – Ácido Desoxirribonucleico

EaD – Ensino à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPC – Economia Política do Conhecimento

EPI – Economia Política Internacional

Faperj – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FESP – Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

IEDUC – *International Education Section*

IRI/PUC-Rio – Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

ISA – *International Studies Association*

ISP – *International Studies Perspectives*

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

MEC – Ministério da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIUES – Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade da PUC-Rio

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RI – Relações Internacionais

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

*Aquilo também é uma coisa que eu lembro, que o mais legal desse trabalho, são as estórias, desse trabalho acadêmico, sabe, feito? No final eu acho, que sei lá, se tivesse que resumir minha trajetória acadêmica, seria o fascínio por estórias. Ficar olhando estórias, e dizer: “isso aqui é muito legal, ou isso é interessante ou é chocante, ou horrível ou uma merda, eu quero mudar isso!”. Mas, de alguma maneira, ser despertado pra essas conexões que a gente faz entre a nossa vida, nossas experiências e a de outros*

Trecho de relato autobiográfico



## Educação que *transforma*?

Era uma escola que estava prestes a fechar. As salas ainda eram bem-organizadas, com as carteiras enfileiradas e a mesa da professora à frente. Podíamos beber água, usar o banheiro, tudo funcionava. Mas não sei, algo dizia que não ficaríamos ali por muito tempo. Talvez fosse o fato de chegarmos à noite, quando já não havia mais turmas, e deixarmos a maioria das luzes apagadas para economizar na taxa a ser paga para a escola no fim do mês. Talvez fosse a escassa quantidade de alunas deste começo – éramos apenas quatro. Não sei exatamente. Mas havia um certo clima de abandono no ar. Ainda assim, chegávamos todos os dias às 19 horas. Eu, duas amigas<sup>1</sup>, e mais uma aluna. Quando ocupávamos a sala reservada ao curso, eu sentia o clima de abandono se misturar com certa euforia. A gente queria muito passar no vestibular. E estudava com afinco para que esse sonho se realizasse. Mas eu acredito que a euforia não era só sobre ser aprovada.

Desde o começo, meu tio, que coordena o curso, passava frequentemente na sala de aula explicando os objetivos do projeto e a importância de estarmos naquele espaço. Falava sobre como a ideia sempre foi de um pré-vestibular na periferia, da periferia e para a periferia, que contasse com o esforço conjunto, tanto das professoras quanto das alunas, para se manter de pé e que, assim, desafiasse a marginalização de jovens periféricas, em especial daquelas residentes na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com relação ao espaço universitário. Acho que alguma coisa do fato de sermos apenas nós quatro naquela escola fazia com que comprássemos essas palavras e nos sentíssemos responsáveis pelo curso para além de nossos futuros acadêmicos particulares. Era a gente se manter assídua e somar forças uma com as outras, ou aquela escola, quase abandonada, ia ficando cada vez mais vazia. Via amigas indo embora mais tarde para varrer a sala ou chegando mais cedo para conversar com meu tio sobre o andamento do curso. Eu era dessas que ficava um tempo a mais para tentar ajudar um pouco e bater papo.

Em um desses dias de conversa, meu tio me pediu ajuda com a divulgação do curso nas ruas e nas mídias sociais. Eu fazia um Ensino Médio-Técnico em

---

<sup>1</sup> Na esteira de Balasch e Montenegro (2003), como forma de evitar patriarcalismos da linguagem, utilizarei a flexão de gênero feminina para substantivos e adjetivos que pretendem se referir a um todo. Pode-se considerar que se faz referência ao substantivo pessoa(s).

Publicidade na época e me preparava para tentar a graduação – que acabou sendo em Relações Internacionais (RI). Aceitando a tarefa, eu sentei com meu tio e pedi que ele me dissesse palavras ou frases que, para ele, definiam o Pré-Vestibular Comunitário Paulo Freire<sup>2</sup>. Eu tentei anotar tudo que ele falava e jogar umas coisas minhas ali no meio. No final, a palavra que mais se destacava era “transformação”. Nós queríamos mudar a realidade da Baixada, mudar a vida da juventude periférica, mudar a universidade. Mas o que me chamava atenção era o desafio de fazer tudo isso enquanto formávamos jovens para o vestibular. Era essa tensão entre treinar as estudantes sobre os conteúdos e formatos de determinadas provas e, ao mesmo tempo, sugerir que seguissem novas rotas e alterassem as estruturas de marginalização ao seu redor que me fascinava no trabalho do preparatório comunitário. Então, sentei-me com um pedaço de papel e comecei a rascunhar slogans pro projeto que tivessem a ver tanto com a mudança que esperávamos quanto com a formação que precisávamos dar. “Educação que transforma”, foi a frase que me veio após algumas tentativas. Escrevi o “trans” em “transforma” em itálico e apenas com as linhas de contorno, sem preenchimento, para brincar com as duas possibilidades, formar e transformar que, mesmo desafiadoras uma da outra – formar pode ser uma maneira de reproduzir tudo que já está dado, transformar significa alterar, justamente, o que já conhecemos –, construíssem juntas a proposta do pré-vestibular comunitário.

Através do pré-vestibular, fui transformado em um estudante de RI na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desta transformação, participou não somente o resultado da minha prova no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também o deslocamento dos meus interesses, que passaram de realizar a atividade prazerosa da criação publicitária para o desejo de saber mais sobre o funcionamento do mundo e, assim, dar continuidade ao prazer de estudar que me acometia cada vez mais com o trabalho no pré-vestibular. No meio dessa mudança, tornei-me também professor de geografia do Preparatório Comunitário Paulo Freire – que agora já incluía outros cursos preparatórios além do pré-vestibular –, através de um projeto de monitorias que iniciamos no curso, onde ex-alunas recém-aprovadas na universidade somavam às professoras do curso, dando aulas, também voluntárias, de acordo com suas áreas de conhecimento na

<sup>2</sup> Mais informações sobre o curso disponíveis em: <https://www.facebook.com/PreparatorioComunitarioPauloFreire/>

graduação. Sentia-me cada vez mais parte de uma *transformação*, cada vez mais responsável por fazer algo mudar na vida da juventude periférica da Baixada Fluminense. E, talvez por isso mesmo, foi tão chocante perceber que a educação nem sempre mudava vidas deste mesmo jeito em todas as periferias.

Seria um dia comum de aula, mas uma das nossas professoras convidou o General Santos Cruz, ex-comandante da missão brasileira no Haiti entre 2007 e 2009, para uma palestra em um dos auditórios da universidade. Eu – confesso que mais por afinidade com o professor que convidou o general do que por algum interesse no tema – e mais algumas poucas colegas comparecemos ao auditório e acompanhamos a palestra, enquanto Santos Cruz passava alguns *slides* de fotos e informações sobre sua atuação no Haiti e a situação no país. Já na metade da apresentação, o general mostrou *slides* com duas fotos de uma mesma rua em um bairro haitiano, uma foto de antes e a outra de depois da missão. Segundo as imagens, pouca coisa havia mudado: a população continuava carente de saneamento básico, convivendo com estradas de barro e esgoto a céu aberto, assim como são muitas das ruas aqui próximas ao meu bairro aqui em Belford Roxo. Logo depois das fotos, Santos Cruz mostrou um organograma de diversas das instituições e organizações que trabalhavam no Haiti em parceria com a missão de paz, divididas por categoria de atuação. Muitos desses grupos agiam na área da educação.

Aquilo mexeu comigo. E ficou em mim pelos próximos dias. Como podiam tantos trabalhos de organismos internacionais voltados ao ensino e, ainda assim, a situação em muitas localidades haitianas continuar igual? Onde estavam as mudanças que o investimento em educação podia gerar? Por que, neste caso, a educação *não transforma*?

Estas perguntas me assombraram. Tornaram-se a base do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação. Eu queria saber o que tornava as mazelas do conflito armado tão permanentes no tempo, ainda que a educação, que eu acreditava ser uma força de mudança, que eu vivi como experiência que transforma, estivesse tão presente. O potencial da educação, para mim, estava dado. Mais do que nas minhas ideias, ele corria no meu sangue toda vez que eu pisava em sala de aula. A educação podia alterar situações de sofrimento e de injustiça e, portanto, em um país em guerra, transformar as causas do conflito, colocando aquela sociedade em direção à paz. A educação podia ser, e na verdade era, uma ferramenta

de paz (Lederach, 1996, p. 12). Se as imagens mostravam que pouca coisa mudou mesmo em um país em conflito onde a educação em prol da paz estava presente, havia algo, alguma estrutura ou correlação de forças estável, que explicava esta permanência. Havia algo que mantinha a mudança natimorta, que se fixava nas relações sociais prolongando o conflito e que, portanto, tornava possível “capturar a sucessão de eventos como o desdobramento de um processo mais ou menos sensato, até mesmo racional” (Walker, 1993, p. 3, tradução nossa). A proposta da minha pesquisa na graduação foi descobrir o que era esse “algo”. Minha resposta? O sistema internacional e seu funcionamento eurocentrado.

No meu TCC defendi o argumento de que os organismos internacionais partem de paradigmas linguísticos que estão distantes da linguagem mobilizada pela população local nas sociedades em conflito. Por isso, tais organismos dão significados a elementos básicos de sua atuação nos países – como o que significa “paz”, “conflito” e “educação” – que não correspondem aos sentidos dados localmente. Procurei sustentar este argumento com uma análise comparativa, baseada em fontes secundárias, entre o que dizia o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF) e o que dizia a população da República Democrática do Congo sobre o conflito congolês e sobre as formas de pacificá-lo pela educação.

Conclui, à época, que o potencial do uso da educação como uma ferramenta de paz era bloqueado pelo desinteresse e pela inabilidade dos organismos internacionais em acessar o que ocorria localmente, entravando a construção de uma educação comunitária, de luta conjunta e de mobilização social. Alguns anos depois, aprofundi um pouco mais esta análise. Mobilizando as reflexões de Kaldor (2012, p. 15) sobre o caráter mais local que interestatal das guerras contemporâneas como um efeito da globalização, somadas ao pensamento anti e decolonial sobre a ordem global capitalista (Mbembe, 2016; Quijano, 2005), defendi o argumento de que, ao invés de um simples desinteresse ou incapacidade dos organismos internacionais, as relações entre o internacional e o local, bem como entre o global e o local, eram estruturadas pela visão colonialista das agências internacionais ligadas à promoção da paz, e que fazem uso da educação como ferramenta, sobre as sociedades em guerra. Chamei esta visão de “colonialidade da paz”: a leitura eurocêntrica dos órgãos internacionais de que conflitos locais em países não-Occidentais são vazios de legitimidade política, e podem ser relegados à alcunha de

mera selvageria ou criminalidade, devido à ausência de uma autoridade central expressa na figura coesa do Estado (Candido Da Silva Lau, 2019), figura esta que é predominantemente ancorada na experiência europeia e ocidental (Jabri, 2013).

Havia, portanto, uma estrutura de poder, o eurocentrismo, que compunha um sistema de relações hierárquicas entre o nível internacional-global e o nível local. Nesta perspectiva, a globalização “é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005, p. 117) e estabelece, substancialmente, a expansão dos modelos políticos europeus ao resto do mundo, continuada pelos organismos internacionais que, ao invés do engajamento com os contextos locais de violência, subvalorizam o que ocorre localmente em prol do uso da educação como uma forma de reestruturar um modelo eurocêntrico de Estado (Candido Da Silva Lau, 2020). A falha em promover a paz através da educação sinalizava nada mais do que a “supremacia final” (Walker, 1993, p. 2) do capitalismo ocidental. Era um processo lógico. A história do colonialismo apenas seguia seu rumo (ibid, p. 4).

\* \* \*

Quanto mais eu lia sobre a República Democrática do Congo, mais encontrava semelhanças entre as mazelas vividas nas periferias congoleesas e as vividas na minha periferia. Obviamente, isso não apagava as diferenças. Aqui em Belford Roxo, não passamos por conflitos étnicos armados, lutas antigoverno ou bombardeios. Mas também sofremos com deficiências no serviço público, com a precariedade das escolas, com a falta de postos de emprego e com a violência urbana (Autesserre, 2010, p. 126–178; Seymour, 2014). Aquelas fotos nos *slides* de Santos Cruz se confundiam cada vez mais com aquilo que eu enxergava dia após dia no meu bairro. E eu me pergunto por que achei tão necessário olhar para longe, pro Congo, para falar sobre esses problemas e sobre o que a educação, enquanto parte da política internacional, podia ou não fazer por eles.

Claro, nós não tivemos uma missão das Nações Unidas em Belford Roxo. Mas... nossa pedagogia estava tão distante assim da política internacional?

Strandsbjerg (2010, p. 46–48) é crítico do tipo de resposta que eu dei no meu TCC para a pergunta: “que lógica ou estrutura permanece na política internacional-global para explicar os empecilhos à mudança?”. O autor argumenta que a leitura

sistêmica dessa lógica, a ideia de que existe uma grande engrenagem decidindo o funcionamento da política internacional, como o capitalismo ou a balança de poder entre os Estados, acaba ofuscando as possibilidades de construção e reconstrução que existem nesta suposta engrenagem, esvaziando-a, assim, de sentido político. Isto significa, por exemplo, que interpretar a relação distante entre internacional/local como resultado de um sistema lógico – a expansão colonial e eurocêntrica do capitalismo – ou, no limite, de um fenômeno visto meramente como subproduto deste sistema – a globalização – é o mesmo que homogeneizar estas forças explicativas, isto é, entender o colonialismo capitalista e/ou a globalização como entidades prontas, herméticas, vazias de processos de construção. Isso também significa esvaziar a categoria “espaço” de sentido político, considerando que a política contemporânea, entendida aqui como “global”, é lida pela simples compressão ou aniquilação do espaço territorial do Estado no decorrer da expansão europeia.

Nesta leitura, portanto, os espaços políticos impactados pela globalização, ao invés de possuírem seus próprios processos de (re)constituição e destituição, estão relegados à lógica das engrenagens maiores. Nestes termos, as pessoas e grupos que vivem a constituição do local e do internacional-global estão passivamente sujeitas ao que ocorre nas estruturas acima delas. Esta compreensão é bastante constitutiva das RI e dos debates sobre a globalização que se consolidaram na disciplina – e em outras áreas das Ciências Sociais – no decorrer dos anos 1990 e 2000 (Strandsbjerg, 2010, p. 1–3). Como coloca Oke (2009, p. 323) é um ponto-de-vista que subvaloriza a diversidade de agências imbuídas na construção sócio-histórica do espaço e pelo espaço. É um ponto-de-vista tão pervasivo nas RI que Agnew e Crobridge (2002, p. 78–100) chegam a argumentar que a disciplina vive em uma armadilha territorial: a delimitação do pensamento político em categorias espaciais que não podem ser historicizadas, pois estão presas na estipulação do território como uma realidade pré-concebida pela existência do Estado e fixada pelo princípio da soberania.

Por tais razões, Strandsbjerg (2010, p. 4) sugere que ao invés de um sistema único que apenas desloca as dinâmicas internacionais de um espaço pré-moldado para outro – do local para o internacional, do internacional para o global, ou daqui para lá, para mobilizar os termos de Walker (1993, p. 4) – a globalização e seus efeitos correspondem a mudanças na organização política do espaço, ou, podemos acrescentar, nas formas de “ordenamento espacial”, como coloca Elden (2010, p.

762). A principal forma de organização política do espaço, para o autor, são as práticas cartográficas que se desenrolaram durante a história. Strandsjberg (2010, p. 4, tradução nossa) argumenta que “vivemos em uma realidade cartográfica do espaço” e que, portanto,

[a] chamada revolução cartográfica (e científica) que deslanchou no renascimento europeu iniciou um processo pelo qual o espaço foi montado como uma realidade unitária, porém abstrata, que serviu de base para a formação do Estado, bem como para o estabelecimento de impérios coloniais e redes comerciais. Com efeito, foi uma transição na prática cartográfica na Europa que alterou a realidade do espaço e, assim, alterou as condições de produção do espaço político.

Apesar de dar ênfase à “revolução cartográfica” ocorrida na Europa, Strandsbjerg (2010, p. 70–75) não deixa de reconhecer que a centralização dos mapas na vida social é um processo em que participam diferentes sociedades, com diferentes pontos-de-vista. Além disso, ainda que discuta, na compreensão da política internacional-global, práticas cartográficas que serviram de “base para a formação do Estado”, é necessário incluir nesta leitura a diversidade de mapeamentos feitos por pessoas e grupos em sua vida cotidiana e em seus processos de luta social, se quisermos apreciar, como parte da política internacional-global, a diversidade de agências que integram a construção do espaço (Boccagni, 2017). Isso me lembrou uma aula.

Era hora de falar de cartografia, um dos assuntos de Geografia mais recorrentes nos vestibulares. Eu sempre achei emancipadora a ideia de que mapas não são retratos fiéis de uma realidade geográfica, mas processos políticos de construção que têm finalidades e efeitos na nossa vida cotidiana. Eu me via impelido a partilhar essa ideia com as alunas, ao mesmo tempo em que precisava falar de legendas, títulos, escalas, enfim, aquilo sobre mapas que seria cobrado nas provas – a tensão formar/*transformar* me corroendo por dentro. Tive a ideia de produzirmos um mapa em sala de aula. Na verdade, fizemos uma intervenção, com algumas informações específicas, em um mapa de Belford Roxo que pedi para uma amiga querida – e, diferente de mim, boa com os traços – desenhar na cartolina. Colocamos sobre o mapa aquilo que gostávamos em nossa cidade, o que não gostávamos, e o que achávamos que podia ser feito para melhorar. Eu dividi as alunas em grupos e dei, para cada uma delas, pedaços de papel em três cores diferentes: uma para as coisas boas, outra para as ruins e outra para as sugestões. Depois de escreverem, cada grupos colou os papeis no mapa. Eu pendurei a

cartolina com o mapa e os papéis coloridos em uma das paredes da sala do pré. Era onde muitas professoras colocavam os trabalhos realizados em conjunto com as alunas. Na semana seguinte, quando eu cheguei na sala, a cartolina estava rabiscada com uma conta matemática. Acho que alguma professora não gostou muito da nossa cartografia.

Eu acredito que estávamos fazendo política internacional-global. É o que aprendi com Strandsbjerg, Oke e Agnew e Crobridge. Talvez pequena, talvez corriqueira, mas ainda assim, política internacional-global (Enloe, 2014, p. 173). Mais que isso, fazíamos uma política crítica ao entendimento comum nas RI do espaço como apenas o subproduto de forças estruturais sobre o território do Estado. Pensávamos o espaço da cidade como aquilo que a cartografia podia mapear dos nossos desejos e experiências. E fazíamos isso em sala de aula.

\* \* \*

Quando eu entrei no mestrado, queria resolver os problemas mundiais que tinha encontrado na graduação. Sendo mais modesto, queria propor alternativas ao que entendi ser uma estrutura eurocêntrica dominando os esforços educativos para paz no sistema internacional. Minha primeira proposta de pesquisa foi estudar a educação popular na América Latina e a ubontologia em África como duas matrizes culturais que poderiam fazer frente à educação eurocentrada, iluminando modelos pedagógicos de maior contato com as comunidades em conflito. Buscava intervir, à época, no que hoje acredito ser uma geopolítica desigual do conhecimento: o modo como os arquétipos epistêmicos e pedagógicos de uma região territorial do planeta, a Europa, expandiram-se para regiões com culturas, práticas e históricos diversos através de uma ação colonial dos organismos internacionais que se tornava internacional e global devido à abrangência dessas organizações e da manutenção do colonialismo como uma estrutura mundial (Shahjahan; Morgan, 2016).

Mas, ao mesmo tempo em que tentava descentralizar a pedagogia internacional-global para outras regiões territoriais do planeta, eu mesmo participava de uma dinâmica desigual do conhecimento que pouco se revelava por qualquer matriz cultural definida pelas fronteiras Estado-territoriais que,



comumente, delimitam regiões geográficas como a África ou as Américas<sup>3</sup>. Competir por uma vaga de mestrado em uma universidade particular é estar diante de uma relação muito específica com o conhecimento e o aprendizado acadêmicos. Significa tomar tudo que eu pude absorver dos textos selecionados no edital da vaga como uma oportunidade de ser bem avaliado. Significa se colocar ao aprendizado como uma forma de adquirir os conhecimentos que podem ser trocados por uma determinada classificação e por um possível título de mestrado. Mais que isso, é ter essa postura em uma dinâmica competitiva, onde o conhecimento precisa ser, não apenas, adequado aos termos do processo seletivo, mas elevado em relação ao das outras participantes.

Lembro de ter pensado bastante sobre a competição quando entrei na sala em que foi realizada a prova e vi uma imensa maioria de pessoas brancas. Também me bateu forte o fator competitivo do processo quando eu saí da sala e nenhuma dessas pessoas fez o mesmo caminho de volta para casa que eu fiz. Onde essas pessoas moravam? De onde elas vinham? O que tinham feito da vida? Quais conhecimentos tinham adquirido no decorrer dessa trajetória? Como? Por que o processo delas parecia tão diferente do meu?

O mestrado, para mim, era uma questão de carreira. Uma porta de entrada no mercado de trabalho. Eu lembro até hoje do dia em que parei minhas atividades acadêmicas de fim de semestre, sentei no sofá com um caderno e uma caneta e comecei a pensar: o que eu vou fazer daqui pra frente? Quem eu vou ser? Quais opções de carreira eu tenho com a graduação em RI? Lembro de ter anotado o mestrado no Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (IRI/PUC-Rio) como um dos principais passos para construir uma carreira na disciplina. Eu poderia ser outras coisas e cheguei a participar de outros processos seletivos, mas, se era para seguir em RI, eu queria ser pesquisador e professor universitário. Precisava fazer o mestrado em uma instituição renomada. Precisava participar de um instituto que aceitasse o tipo de proposta da minha pesquisa. Precisava negociar, e muito bem, com o mercado de trabalho universitário.

---

<sup>3</sup> A minha mentalidade, à época da proposição de pesquisa do mestrado, ainda olhava para estas regiões como um conjunto de Estados no mapa, por isso a limitação territorial da proposta. Contudo, principalmente através da educação popular e da ubntogologia, é possível olhar para estas regionalidades como relações culturais extraterritório (Mejía, 2014; Xulu, 2010).

Essa negociação é uma forma de participar de uma economia política aparentemente internacional-global. No cálculo do mercado de trabalho, o que faz uma instituição renomada é seu lugar em *rankings* nacionais e internacionais que medem a performance universitária. Atributos como o número de publicações em revistas de impacto, a quantidade de pesquisadoras em atividade e a porcentagem destas pesquisadoras que atuam fora do país são metrificados para gerar categorias que possam comparar as universidades entre si (Westerheijden, 2015). No Brasil, os cursos de pós-graduação são medidos de acordo com as avaliações quadriennais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação nacional de consolidação e expansão da pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) vinculada ao Ministério da Educação (MEC)<sup>4</sup>. Nestas avaliações, a CAPES utiliza critérios que se distinguem entre as áreas de conhecimento, mas que se concentram em fundamentos como produção científica, distribuição desta produção entre docência e pesquisa e a formação de mestres e doutores (Ribeiro, 2007). Através destes critérios os cursos são avaliados com notas de 1 (um) à 7 (sete)<sup>5</sup>.

O programa de mestrado acadêmico em Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) contava com nota 5 (cinco) na última avaliação quadrienal realizada antes do processo seletivo em que eu participei<sup>6</sup>, uma das maiores notas do país e a maior no Rio de Janeiro (CAPES, 2007). A conhecida excelência do programa foi um dos principais motivos para eu me dedicar ao mestrado na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Contudo, este sistema de notas não influi apenas em escolhas individuais das mestrandas e doutorandas, mas na distribuição nacional de bolsas de estudo, de recursos de fomento à pesquisa, além de orientar a criação e expansão de cursos no território nacional<sup>7</sup>. Deste modo, as categorias comparativas entre as universidades servem não apenas para que alunas escolham as melhores universidades, mas são retroalimentadas pela busca de investimentos privados e públicos para o ensino

<sup>4</sup> Ver: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>>

<sup>5</sup> Ver: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>>

<sup>6</sup> Ver: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=3919&popup=true>>

<sup>7</sup> Ver: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>>

superior, que se baseiam nestas categorias, ao mesmo tempo em que fazem pressão para que critérios específicos sejam valorizados – como a produtividade e o impacto das pesquisas em políticas públicas (Torres; Schugurensky, 2002; Watermeyer; Tomlinson, 2018). Construir estas métricas se constitui, portanto, como uma prática de variados agentes políticos imbricados no cotidiano acadêmico:

[g]overnos em todos os contextos nacionais desenvolveram uma série de mecanismos que pressionam as universidades para alcançar um tipo de produtividade que pode ser medida por resultados quantificáveis, como a taxa de progressão dos alunos, o número de alunos de pós-graduação e equipe ativa de pesquisa. (Naidoo, 2003, p. 252, tradução nossa)

Apesar do foco estatal do trecho acima, esta prática não é exclusiva de governos. Ao contrário, envolve uma série de agentes sociais como burocratas, gerenciadoras, empresárias, e o próprio quadro universitário na criação de espaços atrativos ao investimento na educação superior (Moisio; Kangas, 2016). Além disso, integra as pessoas e grupos que disputam com estes agentes pela adoção de medidas avaliativas mais sensíveis aos desafios cotidianos da vida acadêmica (Almeida et al, 2001).

É difícil pensar um ingresso universitário que não recorra à metrificação como forma de delimitar, em uma multidão de candidatas, um número adequado aos limites administrativos da instituição em questão. De modo similar, é difícil imaginar outra forma de garantir e divulgar a qualidade do trabalho científico que não passe pela categorização comparativa das instituições acadêmicas. Além disso, a luta de agentes interessadas em amenizar os efeitos danosos deste processo demonstra que o produtivismo não é a única alternativa aos mecanismos avaliativos como práticas sociais. Desta forma, o problema de lidar com o conhecimento em um processo seletivo não é a mera existência da metrificação, mas sua aderência ao mercado. Quando a qualidade das instituições e de seus membros é, em primeiro lugar, um recurso de troca por títulos e investimentos, consolida-se a pressão para que os critérios avaliativos gerem condições aparentemente niveladas de competitividade que permitam a distribuição destes recursos de acordo com o mérito. O peso aqui não está apenas sobre a medição, mas, especialmente, sobre a transformação da medida em uma categoria pela qual experiências diversas podem ser unificadas e comparadas. Por isso, a relevância mercadológica dada a categorias como formação e produtividade, pelas quais vivências diferentes são alinhadas em um único objetivo quantificável – o número de títulos, no caso da formação, e o

número de publicações, no caso da produtividade –, capaz de gerar resultados comparativos, sem que pesem as discrepâncias de contexto e experiência. Por exemplo, um maior número de títulos de mestrado é igual a uma melhor avaliação no critério formativo, independente das trajetórias diversas que compõem a conquista deste título. São medidas que

invariavelmente não têm a metodologia para diferenciar entre categorias de alunos em relação à desvantagem social ou ao desempenho educacional anterior [...]. Estes enquadramentos penalizam, portanto, as instituições que acolhem estudantes dos setores mais desfavorecidos da sociedade. (Naidoo, 2003, p. 252, tradução nossa).

Onde moram os candidatos? De onde vieram? O que fizeram da vida? Quais conhecimentos adquiriram no decorrer dessa trajetória? Como adquiriram? Por que o processo de algumas parece tão diferente do processo de outras? São perguntas que, dificilmente, a metodologia dos processos seletivos e dos *rankings* universitários poderá integrar às suas avaliações sem que haja intensa luta social nesta direção. Algumas destas perguntas os cursos de graduação das universidades públicas brasileiras foram impelidos a fazer através da mobilização social por políticas afirmativas, como a Lei de Cotas (Senkevics, 2018). Porém, é mais possível evadir destas questões nas instituições privadas e nos cursos de pós-graduação que não precisam assegurar este reforço legal. Parte central do problema é que esta evasão tem se tornado regra. Ela não só se apresenta para as que querem ingressar no ensino superior – o que já é um desafio inerente ao próprio sistema de processo seletivo –, mas fica cada vez mais invasiva em todos os aspectos da vida acadêmica.

\* \* \*

Era uma sala de aula no *Zoom*. Eu já estava no mestrado, no fim do semestre. A proposta era que levássemos escritos nossos problemas de pesquisa para receber comentários das professoras e da turma. Eu ainda não havia conseguido decidir sobre o que trataria minha dissertação e, pelas conversas que tínhamos, a maior parte da minha turma estava na mesma situação. Aquela foi uma primeira oportunidade de me sentar em frente ao computador e tentar reunir em poucas linhas e em um argumento coeso as diversas ideias e as inúmeras vontades que flutuavam na minha cabeça sobre pedagogia e política internacional. Já frustrado com as respostas que eu mesmo havia dado no meu TCC e em trabalhos posteriores para o problema da educação nas RI, eu queria falar sobre neoliberalismo, sobre as

desigualdades do sistema colonial, sobre pré-vestibulares comunitários, queria questionar o significado do “internacional”, tudo isso na mesma pesquisa. Rapidamente, aquela oportunidade se transformou em agonia, e eu me vi com o rosto franzido e as pernas tremendo em frente ao *notebook*, digitando e apagando pequenas frases sem conseguir encontrar para elas qualquer sentido. Após dois dias de tentativa, algo que eu achei que podia chamar de um problema de pesquisa saiu dos meus dedos. Agora, não me lembro muito bem da proposta, mas se resumia em engajar com o cotidiano dos preparatórios comunitários para questionar as desigualdades neoliberais-coloniais-modernas da política internacional.

Chegou o dia de apresentarmos os problemas de pesquisa. Cada uma de nós abria seu microfone e falava o que tinha pensado. Éramos todas convidadas a reagir, mas a maioria dos comentários ficou a cargo das professoras. Uma pergunta em particular se repetiu várias vezes e passou a ditar a dinâmica do dia: “por que esse é um problema de política internacional?”. Após cada uma das falas, para quase todas as alunas, uma das professoras repetia esta pergunta: “tudo bem, mas...por que este é um problema de política internacional?”. Era uma pergunta aparentemente simples, mas que desconcertava muitas de nós, alunas. A maioria não conseguiu responder com muita nitidez, buscou entender melhor a pergunta ou, mesmo quando soube dar uma resposta, recebeu contra-argumentos das professoras que desestabilizavam o que haviam falado.

Eu imaginei que, no meu caso, estava óbvio. O centro da minha proposta era desmontar o internacional em suas desigualdades. Portanto, era, claramente, um problema de política internacional. Mas parece que eu estava errado. Logo que apresentei minhas ideias, a pergunta ressurgiu: “por que este é um problema de política internacional?”. E eu, como boa parte dos meus colegas, fiquei desconcertado. Não sabia como dar uma resposta adequada. Tentei argumentar algo, mas, na maior parte do tempo, estava apenas repetindo o que já havia dito antes, até porque, na minha cabeça, a resposta estava ali, evidente. Recebi o contra-argumento de uma das professoras, que dizia, mais ou menos: “é comum recorrer a alguma grande escala ou estrutura quando tentamos dizer o que é o internacional. Ah, o colonialismo! Ah, o neoliberalismo! O internacional não é sobre isso. É sobre como essas coisas se relacionam”.

Entendi, rapidamente, que eu havia dado uma resposta errada. Quer dizer, talvez houvesse algo de certo na minha resposta; ela estava certa nos meus termos,

mas não nos termos da aula. Eu não disse o que aquelas professoras queriam ouvir. Havia uma resposta mais adequada para a pergunta; *algo* era, definitivamente, um problema de política internacional e eu não sabia apontar. Eu não sabia dizer como aquelas coisas – o colonialismo, o neoliberalismo – se relacionavam, e ali estava a chave para a resposta adequada; ali estava *o algo*. Fiquei devastado. Trocava mensagens com um colega sobre o quanto estávamos irritados com a dinâmica que tinha tomado a aula. Eu dizia para ele que estava insatisfeito com os argumentos das professoras, irritado com a ideia de que devíamos adequar nossas propostas a alguma definição “correta” de política internacional e, sobretudo, triste por sentir que as nossas ideias de pesquisa não estavam sendo acolhidas. Ele disse que concordava comigo. Mas que também entendia o lado das professoras. “Você tá certo, cara, mas...acho que elas querem preparar a gente pro que acontece lá fora. É assim em congresso, em evento. Eles perguntam dessa maneira. É normal”.

Aquela aula não era sobre a insistência de duas ou três professoras da PUC em questionar o que era “política internacional” na minha pesquisa. Era sobre a dinâmica “normal” do conhecimento universitário, uma conjuntura que, sendo um acadêmico, almejando uma carreira acadêmica, provavelmente irá me acompanhar para o resto da vida. É a dinâmica na qual conhecer é, primordialmente, preparar-se para as condições do mercado de trabalho. É adquirir as habilidades, os conceitos e o currículo que vão ser cobrados por quem avalia boas profissionais, nos congressos e eventos, por exemplo. Na fala do meu colega, vi que ser uma boa profissional de RI envolve ter certos entendimentos do que é a política internacional, saber explicar por que e como minha visão de mundo se adequa a estes entendimentos; em suma: saber encarar a pergunta “por que este é um problema de política internacional?”. Sendo assim, o papel da professora de RI, nesta dinâmica, é transmitir às alunas tal habilidade, conceder a elas as noções e competências que estão pré-estipuladas pelas exigências profissionais. As professoras precisavam *treinar* a gente para dizer por que aquele era um problema de política internacional.

Nesta perspectiva, como definiria Freire (1967, 2019a, p. 79–95) com o conceito de “educação bancária”, o conhecimento se constrói como um depósito, um conjunto pré-determinado de valores colocados nas alunas para que elas, depois, utilizem-no como atributo no mercado de trabalho. Não que toda aula naquela disciplina ou toda atividade docente daquelas professoras tenha sido sempre

baseada na transmissão de depósitos, mas acredito que a dinâmica que tomou conta daquele encontro específico foi bastante expressiva do “sistema de educação bancária” que predomina nas universidades (hooks, 2017, p. 14).

Para hooks (2017, p. 18) esta predominância tem a ver com as instituições de ensino, especialmente as acadêmicas, acessarem muito mais as professoras que as alunas para entender e administrar o que ocorre em sala de aula. Isso gera um desequilíbrio entre quem se sente responsável pela dinâmica pedagógica, e quem pode abdicar desta responsabilidade, evitando que todas se sintam participantes de uma mesma comunidade de aprendizado (ibid, p. 18-19). Sendo assim, é de se esperar que este desequilíbrio se traduza cada vez mais em professoras universitárias buscando transmitir às alunas determinadas exigências profissionais, ao passo que as instituições acadêmicas ficam mais dependentes das lógicas de mercado.

Segundo Torres e Schugurensky (2002), a globalização, com a desestabilização das fronteiras e a centralidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), aumentou a flexibilidade das relações de trabalho – que não dependem mais da regulamentação de um só país – e gerou maior demanda por inovações tecnológicas. Estes dois fatores combinados, para os autores, pressionaram as universidades pelo mundo para que reunissem esforços na formação de trabalhadoras especializadas e no fomento a áreas do conhecimento ligadas à inovação e ao desenvolvimento. Esta pressão é articulada através das elites externas às universidades que, favorecendo-se do impulso de inovação e das relações mais flexíveis de trabalho, articulam-se com os quadros institucionais para influenciar reestruturações no modo como as universidades avaliam sua atividade, constroem seus currículos e organizam seus meios de financiamento.

No Brasil, um importante exemplo deste processo foram as reformas atuais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos debates preparatórios contaram com a presença massiva de representantes do setor empresarial (Evangelista et al, 2019). Esta articulação das elites econômicas com os quadros universitários transforma, principalmente, a dinâmica de investimentos da educação superior, que passa a depender, substancialmente, do alinhamento das universidades com o setor privado. Tal transformação é central em países latino-americanos, onde a educação superior foi historicamente subsidiada pelo investimento público, de modo que a importação descompensada e acelerada de

modelos privatistas prejudica a produção científica, subvalorizada, posteriormente, nas categorias comparativas dos *rankings* universitários (Torres; Schugurensky, 2002, p. 443–451). A atividade científica, como coloca Naidoo (2003, p. 252–254) sobre a reestruturação universitária em geral, é transformada de um bem público em um bem de consumo governado pelo mercado, gerando a comodificação do conhecimento.

De maneira similar a Torres e Schugurensky, Naidoo (2003, p. 254, tradução nossa) também atribui esse processo de comodificação da ciência ao modo como as estruturas econômicas se interligam a especificidades histórico-institucionais das universidades, isto é, à “interação entre forças-macro, como aquelas associadas à globalização e mercantilização, e as respostas das próprias universidades”. Contudo, um dos impactos mais profundos desta interação não é apenas a comodificação do conhecimento científico no ensino superior, mas das próprias relações de ensino-aprendizagem. Naidoo (2003, p. 252) chama atenção para a “reconceituação da estudante como consumidora”, bastante presente nas universidades norte-americanas, onde uma série de medidas voltadas para a flexibilidade do currículo e organização das atividades acadêmicas de acordo com pesquisas de opinião junto às estudantes tem constituído o ensino superior como resultado da escolha e do controle daquelas que o consomem. Apesar da crença de que esta visão promove a competitividade entre as instituições educacionais que, na procura por agradar mais seus consumidores do que as concorrentes, irão ofertar um ensino mais flexível e responsivo, uma das consequências desta lógica tem sido a alienação das estudantes do processo de aprendizado, pois estas acabam abdicando de sua responsabilidade pela dinâmica pedagógica, como atenta hooks (2017, p. 18), devido a uma postura instrumental frente ao conhecimento (Naidoo, 2003, p. 253).

Apesar da realidade na educação brasileira ser diferente da norte-americana, devido, entre outros fatores, ao prestígio de instituições públicas menos atreladas à lógica da escolha e controle consumerista, a visão da estudante como consumidora é a principal lógica que organiza as reformas atuais no Ensino Médio brasileiro. De acordo com o Novo Ensino Médio, a aluna pode escolher quais disciplinas cursar em uma das áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais –; ou em uma formação técnica e profissional, “conforme seus interesses e necessidades” (MINISTÉRIO DA



EDUCAÇÃO, 2021). Ainda que não seja aplicada diretamente ao ensino superior, a medida influencia na formação de professoras e na circulação do conhecimento científico para as instituições escolares.

A este processo, Watermeyer e Tomlinson (2018) acrescentam ainda que o novo quadro de investimentos global, em que universidades e elites econômicas se associam, gera pressões pela importância da performance universitária, isto é, para que acadêmicas exponham seus resultados em quesitos como produtividade e impacto, estritamente enquanto moedas de troca por recursos e investimento, ofuscando a discussão profunda sobre como estes critérios atrelam academia e sociedade. Isto porque, tais resultados, operados mercadologicamente, ajudam a justificar a circulação de investimentos no mercado universitário. Neste cenário, acadêmicas são pressionadas a vender a si mesmas como produtoras de um bem público – que é cada vez mais privatizado –, o que envolve se tornar aluna já na posição de “consumidora de credenciais”, ou seja, como quem busca o retorno daquilo que demonstra produzir, através de títulos, bolsas e oportunidades (Watermeyer; Tomlinson, 2018, p. 88–93). A vivência pedagógica do ensino superior se torna, nestes termos, um "pagamento inicial" pela entrada qualificada no mercado de trabalho global (ibid, p. 91). É assim como eu via o mestrado, principalmente uma questão de carreira.

Portanto, o alinhamento da nossa atividade acadêmica a categorias competitivas duras, unificadoras, se expressa nos processos seletivos, mas se sedimenta cada vez mais nas salas de aula. Torna-se definidor da relação professora-aluna no ensino superior: uma deve ensinar o que é preciso aprender para ser uma boa profissional; a outra deve consumir este aprendizado e utilizá-lo como instrumento de carreira. O problema aqui não é que esta relação seja possível, mas sim, que ela seja a mais valorizada, ou a única viável no direcionamento de atividades acadêmicas compostas por experiências tão diversas, como a construção dos problemas de pesquisa. Além disso, esse alinhamento ao mercado competitivo é sustentado por uma Economia Política do Conhecimento (EPC), potencialmente internacional-global, onde uma diversidade de agentes políticos, nos Estados, nas empresas, nos órgãos de governo e nas universidades, interagem para construir e manter em operação as categorias capazes de aglutinar a experiência universitária em resultados de performance que podem ser comparados para gerar um sistema mercadológico de trocas por qualificações, bonificações, títulos e oportunidades.

Como coloca Rivera Cusicanqui (2010, p. 65, tradução nossa), no lugar de uma geopolítica do conhecimento, a EPC é o que nos permite “sair da esfera das superestruturas e esmiuçar as estratégias econômicas e os mecanismos materiais que operam por detrás dos discursos”. A produção de conhecimento acadêmico não funciona apenas como uma “economia de ideias, é também uma economia de salários, comodidades e privilégios, assim como uma certificadora de valores através da concessão de qualificações, bolsas, títulos de mestre, convites à docência e oportunidades de publicação” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 65-66, tradução nossa).

De fato, aquele modelo de aula onde devíamos acertar porque nossa pesquisa era um problema de política internacional se manteve, em grande medida, irreparável, mas não, necessariamente, pelo poder do eurocentrismo sobre uma instituição de ensino fora do Ocidente. Não havia, ao menos não diretamente, um formato europeu de Estado sendo imposto pela pergunta “por que este é um problema de política internacional?” – na verdade, as professoras até pareciam querer que desafiássemos a ideia de que o internacional é somente a relação entre formações políticas ao estilo Westfalia. Estávamos todas dispersas nas pequenas telas do *Zoom*; a relação internacional-local, se existia, era mais espaçada do que a verticalidade que expus no conceito de colonialidade da paz. Ainda assim, nos dias que se seguiram, nossa turma conversou entre si e com integrantes da coordenação do curso de RI sobre o ocorrido naquela dia e sobre outras questões relacionadas àquela disciplina. Nenhuma de nós, porém, quis dizer o nome das professoras envolvidas ou muitos detalhes sobre a aula. Ao sermos questionadas sobre o porquê desta decisão, a resposta era, em geral, a mesma: medo de retaliação profissional. Imperava o receio de que, mesmo com a garantia de sigilo, alguma das professoras descobrisse quem fez reclamações acerca de seu trabalho e punisse esta(s) pessoa(s) em alguma situação profissional: comentando um congresso, revisando um artigo ou integrando algum processo seletivo do qual a reclamante fizesse parte. Em outras palavras: temíamos pelas nossas carreiras. Eram mais nossas bolsas, títulos e oportunidades que estavam em jogo do que nossas relações com o modelo eurocêntrico de Estado.

Mas isso não significa que as dinâmicas do eurocentrismo colonialista não se apliquem à EPC. Para Rivera Cusicanqui (2010, p. 63–69), é operando nesta economia de salários, comodidades e privilégios que pessoas e grupos com

discursos colonialistas, que extraem de comunidades subalternizadas a agência e o reconhecimento de sua própria história, ganham relevância na estrutura acadêmica. Estes discursos são trocados por vantagens comparativas que vão estruturando hierarquias dentro da academia. Por isso, mesmo que estejam distantes das lutas travadas pelas sujeitas subalternizadas, valem-se de uma posição de autoridade e legitimidade científica.

Desta forma, a EPC é uma das dinâmicas que precisamos centralizar se quisermos olhar de forma crítica para como o colonialismo se relaciona com a educação superior e para como esta relação pode ser internacional-global. A consolidação dos *rankings* e das categorias comparativas necessárias para sua composição interliga acadêmicas e instituições de ensino superior nas mais diferentes localidades, sob uma mesma lógica comparativa e consumerista com a qual precisam lidar – inclusive através de resistências (Dakka, 2020). Apesar de sustentar os moldes de uma educação bancária, esta interligação entre diferentes experiências em espaços diversos também nos faz pensar sobre a mobilidade do conhecimento, para além das posições fixas de quem aprende e de quem ensina, e, concomitantemente, sobre uma composição em redes do internacional, que comporta múltiplos espaços e escalas (Madge et al, 2015). Esta visão relacional do internacional e do pedagógico é uma das principais contribuições da abordagem teórica da presente pesquisa (ver Capítulo 2).

Contudo, pelas análises aqui discutidas, a formação de uma ordem global, a partir da maior fluidez das fronteiras nacionais, é o que tem tornado cada vez mais invasiva na vida acadêmica a lógica competitiva e consumerista, baseada nas trocas que o conhecimento pode proporcionar. Este tipo de leitura, onde a globalização, com a desestabilização dos territórios, interliga cada vez mais a produção científica ao mercado, é bastante consolidada em discussões da economia política (Castells, 2010; Dos Santos, 1983; Richta, 1972) e tem retornado atualmente com uma preocupação central sobre o modo como o mercado incide sobre a atividade pedagógica (Barrett, 2017; Broucker; De Wit, 2015; Chou; Kamola; Pietsch, 2016; Dakka, 2015; Forstorp; Mellström, 2013; Jessop, 2008; Watermeyer; Tomlinson, 2018). Mas aqui, nesta leitura, a história territorial e sistêmica do internacional se repete: a política internacional e global se baseia, primordialmente, nos efeitos estruturais daquilo que acontece com as fronteiras do Estado. Para onde vai, nesta história, a prática cartográfica de um projeto comunitário na Baixada Fluminense

no Rio de Janeiro? Para onde vai a pressão mercadológica sobre uma aula de mestrado feita de casa, através do *Zoom*? Como pensar o impacto da globalização na fluidez da atividade científica, da prática pedagógica e das relações de trabalho sem apagar as “pequenas” experiências em sala de aula e reorganizar exclusivamente pelo território o desdobramento da vida política?

\* \* \*

Minha entrada na universidade fez parte de um projeto específico de país. Eu fui selecionado para o curso de RI na UFRJ dentre as vagas reservadas pelo sistema de cotas para pessoas negras estudantes de escola pública. Disputei esta vaga com minha nota no ENEM através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que reúne a maioria das universidades públicas do país sob o mesmo processo gratuito e amplificado de seleção, onde incidem as diretrizes das políticas afirmativas. Também pude aplicar minha nota do ENEM no Programa Universidade para Todos (ProUni) do MEC, que reúne, sob estas mesmas diretrizes, instituições de ensino privadas.

Toda essa estrutura de acesso compõe o processo de expansão da educação superior no Brasil que, desde os anos 1990, tem buscado as novas integrantes da vida universitária dentre as trabalhadoras, dentre as famílias cujo sustento vem do salário, e não do lucro, especialmente aquelas empregadas em atividades que exigem menor qualificação acadêmico-profissional. Este processo de inclusão é, porém, contraditório: abarca a desestabilização do elitismo que marca historicamente a educação brasileira e, ao mesmo tempo, uma maior filiação das camadas populares a dinâmicas competitivas do mercado que ameaçam direitos e garantias das trabalhadoras (Dos Reis Silva Júnior; Spears, 2012, p. 7–17). Este cenário competitivo, por sua vez, não está estritamente localizado no mercado de trabalho brasileiro, mas tem a ver com o avanço de reformas neoliberalizantes – isto é, baseadas na austeridade pública e na abertura ao livre-mercado – em diferentes partes do globo, especialmente na América Latina. Estas reformas foram coordenadas por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e ancoradas no discurso da educação como um impulso ao desenvolvimento nacional que deve, portanto,

ampliar-se de acordo com o crescimento do mercado e com a capacidade de investimento do capital privado (Below et al., 2014, p. 125–129; Chaves, 2010).

Não é por acaso que a escrita desta pesquisa, desde a fase de projeto, foi influenciada diretamente pelo binômio expansão da educação universitária/aprofundamento da competitividade em moldes liberais. Foram as políticas públicas de acesso ao ensino superior que pavimentaram minha incursão na vida acadêmica da forma como ela foi construída. Sem políticas afirmativas, sem os mecanismos de ingresso pela nota do ENEM, eu possivelmente faria um percurso mais penoso e demorado até a pós-graduação onde desenvolvo esta pesquisa. Poder iniciar um mestrado a partir destes mecanismos e políticas foi não apenas o início de uma nova fase acadêmica, mas a mobilização de alguns projetos pessoais. Eu queria morar sozinho e ter uma projeção de carreira fora da casa dos meus pais, talvez até em outro país. Também por isso, o IRI/PUC-Rio era uma opção tão importante. A nota da instituição nas métricas da CAPES garantia uma distribuição maior de bolsas de estudo para este instituto do que para outros e, de fato, eu consegui ingressar no mestrado com uma bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A quantia da bolsa já me permitia manter os estudos com um pé nas minhas metas de crescimento pessoal e profissional, mas ainda não era bastante para tornar estas metas realidade. Por isso, dá para imaginar minha euforia quando recebi um e-mail da secretaria do IRI/PUC-Rio dizendo algo como: “devido ao seu Coeficiente de Rendimento (CR), você foi selecionado para uma bolsa da Faperj”. A Faperj é a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Ela concede auxílios e bolsas a pesquisadoras e instituições com o intuito de promover a atividade científica e dar fomento aos programas e projetos de ensino superior no Rio de Janeiro<sup>8</sup>. Devido às minhas notas no mestrado, fui alocado em um dos programas da Faperj para receber uma bolsa com valor mais alto do que a que recebia no CNPq. Tudo que eu precisava fazer era, em um prazo de mais ou menos dois meses, anexar alguns documentos no sistema. Dentre eles, meu projeto de pesquisa.

---

<sup>8</sup> Ver: <<http://www.faperj.br/?id=2.4.6>>

Acontece que o pânico de não dar a resposta certa tinha tomado a minha cabeça. A cada semana, escrevia mais e mais linhas, lia mais e mais textos e, ainda assim, sentia que não tinha o suficiente. Nada se encaixava, porque nada parecia seguro. Agora, eu não precisava mais convencer minhas professoras, precisava convencer uma instituição inteira que parecia ter meu futuro financeiro nas mãos. O medo de a resposta errada prejudicar minha carreira era real, palpável. Eu me via, então, sempre acrescentando mais um conceito, mudando algum termo, repensando algum argumento para que ninguém duvidasse que aquela era uma pesquisa de política internacional. E, no fim das contas, não foi. Nem de política internacional, nem de nada. Eu não consegui concluir o projeto no prazo. Tive uma crise de ansiedade como nunca na vida. Precisei adiar vários processos do mestrado para lidar com as sequelas da crise, que ainda hoje estão presentes.

Por conta dos adiamentos, sinto-me, agora, mais inseguro profissionalmente do que alguns meses atrás. Mas não são só as mudanças de cronograma; aquele projeto de país, que me inseriu na universidade e no mercado, parece ter retrocedido. Desde o início da gestão Bolsonaro, a perspectiva do governo atual do Brasil para a educação se baseava no ataque ao ensino crítico, à autonomia universitária e à diversidade teórico-disciplinar (Lobo, 2020; Mazui, 2019). Esta postura revelou não só posições ideológicas do governo, mas planos de gestão acerca do orçamento público para o ensino (BBC NEWS BRASIL, 2019). Sendo assim, o repasse de verbas às universidades tem sido cada vez mais enxuto, o que torna a concessão de bolsas e auxílios cada vez mais escassa e o apoio dos programas aos planos de carreira das alunas bastante instável (Fonseca; Silva, 2020). Esta política de escassez tem sido relativamente mais agressiva com os cursos de Ciências Humanas e Sociais. Há dois anos, uma portaria do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI) alterou regras do CNPq e da CAPES para a concessão de bolsas e auxílios (Pontes, 2020), privilegiando cursos que se dedicassem ao desenvolvimento tecnológico e à inovação, sem que houvesse, porém, qualquer diálogo sobre o que se quer dizer com estes termos, o que torna mais difícil justificar projetos e programas em que conceitos como estes estão em constante debate (ABEPPS, 2020; Escobar, 2020). O cerco ao mercado de trabalho acadêmico aperta a cada dia. E eu me sinto atrasado. Sem realizar o que eu queria e a cada instante mais perto de ver o cerco se fechar de vez.

Por isso, muitas das decisões de cronograma, de mobilização metodológica e de organização pessoal na construção desta pesquisa foram tomadas de acordo com restrições de tempo e de saúde mental. Ao mesmo tempo, muitas das perguntas e escolhas teórico-conceituais da pesquisa foram pensadas, justamente, para responder de alguma forma aos desafios que eu tinha vivido e dar conta desta experiência. Esta dissertação me ajudou a olhar criticamente a vida universitária, juntar minhas dores com as de outras acadêmicas e sentir que estou menos sozinho.

Quanto mais eu participava destas dinâmicas acadêmicas, mais eu lembrava do preparatório comunitário, mais eu pensava em quanto era diferente quando a gente se encontrava naquelas salas de aula. Não é como se estivéssemos alheios às competições do mercado. Também formávamos alunas para dar os primeiros passos em sua construção de carreira, também queríamos que elas tivessem a melhor nota e o melhor desempenho em um sistema de avaliações e categorias. Mas nos posicionávamos naquela tensão produtiva de tentar fazer com isso algo mais. De conversar sobre as desigualdades do sistema mercadológico ao mesmo tempo em que dele participávamos. De alertar para os impactos da política educativa do governo atual para as populações mais pobres ao mesmo tempo em que ensinávamos como passar no novo ENEM que este governo desenvolveria. De fazer um outro mapa da cidade ao mesmo tempo em que aprendíamos elementos técnicos da cartografia. Será possível experimentar este tipo de educação na universidade? A educação universitária, afinal, *transforma*? hooks parecia ter razão ao dizer que a vida acadêmica é predominantemente bancária. Experiências como a da educação superior brasileira nos últimos anos mostram ser cada vez mais difícil encontrar saídas a este modelo sem desafiar o funcionamento da economia global.

Esta conclusão parece ser partilhada entre autoras brasileiras que se dedicam à pedagogia crítica, desafiadora da educação bancária e que se ancora na vida e no pensamento de educadoras como Paulo Freire e Darcy Ribeiro (Zucchetti; De Lima Severo, 2020). Para Almeida et al (2012, p. 5), a expansão do ensino superior brasileiro está baseada, centralmente, em conceder maior poder de gerência a instituições privadas que operam a educação como um ativo no mercado financeiro global, o que solidifica a capacidade administrativa de elites econômicas sobre o ensino superior ao proliferar “executivos e barões da educação”. Chaves (2010) faz uma leitura parecida ao entender que as pressões do FMI e do BM pela reestruturação universitária privilegiaram a formação de oligopólios liderados por

empresas abertas ao capital financeiro global, ao invés da provisão do ensino como um bem público. Este modelo de negócios afeta não só a estrutura organizacional das universidades, mas a forma de ensino predominante no país, visto que instituições privadas “ênfatizam, de forma exagerada, a instrumentalização dos alunos e os condicionam a darem respostas padronizadas às necessidades do mercado através de ‘receitas de bolo’, fechando as portas da reflexão crítica e da busca de suas próprias soluções” (Almeida et al, 2012, p. 5).

É neste cenário pedagógico que o impacto da globalização na expansão do ensino superior no Brasil pode ser lido pela chave freiriana. É um processo privatista e mercantilizado, voltado ao privilégio das elites econômicas, e que se retroalimenta da educação bancária, baseada no consumo de aulas prontas, ajustadas ao mercado (Almeida et al, 2012, p. 5–7). O próprio Freire (2011, p. 124 e 112–113) entendia a globalização como um processo que “reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes” e que, por isso, ao ser encarada como “destino dado” da humanidade, fortalece, nas práticas pedagógicas, “a maneira autoritária de falar de cima para baixo”.

Os impactos da globalização na experiência acadêmica brasileira são, então, vivenciados como a solidificação das desigualdades econômicas que reestruturam a educação superior em torno do financiamento privado e sustentam os formatos pedagógicos da educação bancária. A partir das mudanças na educação superior do país direcionadas pelos mercados globais, sedimenta-se uma leitura crítica da globalização que chama mais atenção para as relações hierárquicas entre grupos e instituições no gerenciamento do mercado de trabalho do que para a fixidez ou fluidez das fronteiras Estado-territoriais que comporiam este mercado. Acredito que esta leitura tem a ver com a centralidade da pedagogia crítica no pensamento, prática e política pedagógica no Brasil, que se sustenta não só pela presença de importantes pedagogas desta linha no país, mas por como a pedagogia crítica brasileira dialogou com lutas sociais em diferentes partes do globo, especialmente na América Latina, agregando referências, mas também se tornando ela mesma um referencial (Scocuglia, 2009, p. 117; Streck; Moretti, 2013).

Ainda assim, o ponto-de-vista da pedagogia crítica sobre a globalização guarda semelhanças com o olhar convencional das RI para o global. Há uma recorrência da perspectiva sistêmica que compreende a globalização como a



formação de uma grande estrutura que aglutina as sociedades, grupos e instituições sob uma mesma lógica neoliberal. Esta perspectiva ofusca as resistências, alternativas e ambiguidades que podem também constituir a história da globalização (Edwards; Usher, 1997, p. 255–258). Nestes termos, tende-se a resumir o global ao sistema econômico capitalista de lógica neoliberal no qual as universidades estariam incluídas. Além de colocar o foco sobre o capitalismo sem olhar com especificidade a globalização (Strandsbjerg, 2010, p. 43–45), esta síntese encara o global como um espaço dado para as relações interuniversitárias, o que não se aplica com fidelidade à EPC. Segundo Kamola (2013), o conceito de globalização foi desenvolvido primeiramente pelas escolas de negócio dos Estados Unidos durante os anos 1980 e depois estabelecido como um tema de monta nas Ciências Sociais. Sendo assim,

na época em que os cientistas sociais começaram a estudar a globalização na década de 1990, eles estavam na verdade estudando o *efeito* materializado de uma mudança conceitual desenvolvida por seus colegas da escola de negócios uma década antes. (KAMOLA, 2013, p. 49, tradução nossa, ênfase no original).

Como um efeito material do ambiente de negócios, a importação do conceito de globalização do setor empresarial para as universidades gerou não apenas o acréscimo de um tema nos debates acadêmicos, mas uma transformação em toda dinâmica de relações interuniversitárias. Com liderança das universidades norte-americanas, diversas instituições foram pressionadas a “globalizar” seus currículos e a experiência das estudantes. Financiamentos foram drenados naquelas que não seguiam tais tendências ou mesmo para estudos de área e regionais que não centralizavam o caráter supostamente “global” do mundo em que vivemos. Sendo assim,

[a] transformação das universidades em várias unidades competindo dentro de um mercado interno coincidiu com uma re-imaginação das próprias universidades como também existindo dentro de um mercado “global” de ensino superior. Nas últimas duas décadas, as universidades passaram a se reconceituar, e a seus pares, como existindo em relações de mercado cada vez mais competitivas, marcadas por intensa competição pela receita das mensalidades de estudantes, bolsas de pesquisa do governo, filantropia privada, financiamento corporativo e privado e laboratório - oportunidades de receita para o mercado. (KAMOLA, 2013, p. 49, tradução nossa).

Deste modo, a economia política formada pelas relações entre universidades não foi construída apenas *em* um mundo globalizado, mas *acerca* da própria significação do global e da globalização. Falamos aqui, resgatando a EPC de Rivera Cusicanqui (2010), sobre como a produção acadêmica das categorias que tentam explicar o mundo em que vivemos, neste caso da categoria “global”, imbrica-se com a troca destes conceitos por financiamentos e posições privilegiadas, de modo a constituir uma relação desigual entre as universidades e seus membros. Este processo também se verifica na constituição dos *rankings* universitários que, segundo Kauppi e Erkkilä (2011), são formas não somente de adentrar uma economia globalizada, mas de construir o mundo como um único terreno global onde variadas instituições podem competir de maneira planificada.

Portanto, não há como separar estas categorias da própria dinâmica interuniversitária ou as estabelecer previamente ao que é constituído pela experiência acadêmica. A EPC não diz respeito a como as universidades entram na política global, mas sim a como podemos compreender os sentidos do global através das universidades. E, por isso, o olhar da pedagogia crítica para a globalização como um fenômeno de estruturação das desigualdades econômicas, apesar de importante, por se desvencilhar, em grande medida, da leitura estritamente territorial e incluir outras agentes além do Estado na composição do global – por exemplo, as elites, as instituições financeiras, as docentes e discentes responsáveis pelos formatos pedagógicos –, necessita ainda questionar o que as salas de aula, cercadas pela educação bancária, fazem da política global, ao se relacionarem com estas agentes, ao invés de conceber que elas apenas se adaptam aos ditames econômicos do neoliberalismo. Por tais razões, acredito ser produtiva a associação entre a pedagogia crítica e reflexões críticas das RI que vão questionar as práticas, conceitos e interações que dão sentido ao global (Oke, 2009; Strandsbjerg, 2010; Walker, 2018).

Articulações entre a disciplina de RI e debates pedagógicos têm crescido nos últimos anos. Em 2010, a *International Studies Association* (ISA) inaugurou duas seções dedicadas à educação, a *Active Learning in International Affairs Section* (ALIAS) e a *International Education Section* (IEDUC). Desde 2018, a associação organiza ainda a *Innovative Pedagogy Conference*. Recentemente, no Brasil, a oitava conferência da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) contou com o painel “Ensino e Aprendizagem de Relações Internacionais na

Pandemia: desafios, propostas e resultados”. Outro marco são as publicações da *International Studies Perspectives* (ISP), revista lançada também pela ISA, que possui em cada número uma seção dedicada exclusivamente à pedagogia. A maior parte dos artigos na seção de pedagogia da ISP se concentra em propor determinados métodos, como o aprendizado ativo (Haack, 2008; Kille et al 2008, 2015) ou o uso de ferramentas pouco convencionais, como documentários (Van Munster; Sylvest, 2015) e simulações (Carvalho, 2014, 2014; Cuhadar; Kampf, 2014; Glasgow, 2014; Hatipoglu et al 2014), como propulsores de melhores resultados no ensino da política internacional e global.

Todos estes encontros e trabalhos apontam para um interesse cada vez maior das acadêmicas de RI em refletir sobre suas práticas pedagógicas, partilhando experiências, ferramentas e métodos que colaborem para o ensino da política internacional. Esta é uma troca importante, considerando que a formação pedagógica não é uma exigência para docência universitária, não apenas em RI, mas para a maior parte dos cursos de ensino superior no Brasil e em outros países. Além disso, elas indicam uma reflexão maior sobre os métodos de ensino de acordo com diferentes experiências, o que afasta a atividade pedagógica da simples reprodução de conteúdos previamente estipulados. Contudo, muitas destas conversas estão ainda focadas na elaboração de “boas práticas”, no desenvolvimento de métodos ou na valorização de ferramentas específicas, o que acaba por reduzir a pedagogia a um conjunto de técnicas para ensinar-aprender política internacional. Como aponta Frueh (2020, p. 7, tradução nossa), em um comentário sobre a Ciência Política, mas que também abarca os estudos da política global e internacional:

[d]evendo, em parte, à atual cultura acadêmica americana de 'avaliação', [...] a maioria dos trabalhos existentes na pedagogia da Ciência Política concentra-se em encontrar e transmitir evidências (frequentemente quantitativas/estatísticas) de que táticas e técnicas específicas promovem o aprendizado da aluna.

Nesta perspectiva, ainda que um estudo aprofundado dos trabalhos discutidos nos painéis e congressos supracitados esteja para além dos limites desta pesquisa, os nomes dos encontros e o breve panorama dos principais trabalhos na ISP são, em si, importantes indicativos de como a pedagogia, mesmo que ressaltando desafios contemporâneos, ou sugerindo práticas inovadoras e criativas, emerge

centralmente como um *instrumento* de ensino da política internacional enquanto um fenômeno bem delimitado pela disciplina de RI.

Isso não quer dizer, porém, que inexistem contribuições nas RI que engajem com a pedagogia e, especialmente com a crítica pedagógica, como mais que uma técnica. A obra *Decolonization and feminisms in global teaching and learning*, por exemplo, organizada por Jong et al. (2018), faz uma importante reunião de artigos acadêmicos e manifestos de ativistas que ilumina as intersecções e tensões produtivas entre projetos decoloniais e feministas de pedagogia, com atenção para os diferentes espaços dos quais estes projetos emergem. Na introdução da coletânea, as autoras articulam como esta multiplicidade espacial pluraliza as pedagogias feministas e decoloniais, ao mesmo tempo em que as interliga em pautas de abrangência mundial, como a decolonização dos currículos e a luta contra a privatização das universidades (Jong et al, 2018, p. xvii–xviii). Outro trabalho de destaque tem sido feito por Inayatullah (2010, 2013, 2021) que, por meio da autobiografia, conecta a experiência da sala de aula com o papel das universidades na manutenção do imperialismo, bem como com reflexões da economia política que abarcam as (im)possibilidades do aprendizado como um projeto para a humanidade. A proposta de uma RI autobiográfica (Inayatullah, 2010) ganhou, recentemente, ainda mais interface com a pedagogia, a partir da coletânea “*Pedagogical journeys through world politics*”, organizada por Frueh (2020).

A presente dissertação pretende dialogar com este tipo de engajamento que vai além da pedagogia enquanto técnica e que, considerando a predominância de publicações sobre melhores práticas de ensino e as temáticas dominantes nos eventos acadêmicos vigentes em RI, ocupam ainda um espaço marginal nos debates da disciplina. Neste diálogo, encontram-se, porém, algumas limitações que ainda carecem de ser exploradas. Trabalhos como os de Inayatullah, Jong et al e Frueh são excelentes em deslocar a pedagogia do lugar de instrumento para mobilizá-la enquanto forma de questionar e agir nas desigualdades coloniais, genderizadas e imperialistas da política internacional/global. Este movimento contribui enormemente para compreensões renovadas do que a disciplina de RI acredita ser seu típico objeto de estudo, ancoradas nos compromissos éticos da pedagogia crítica. Contudo, ele deixa de olhar para relações co-constitutivas entre a “pedagogia” e o “internacional/global”. Isto porque as alternativas pedagógicas agem contra um ordenamento internacional ou global de desigualdades que já está

dados, que é constituído antes de experiências de ensino-aprendizagem potencialmente disruptivas serem postas em prática. O internacional já é o colonial, o eurocêntrico e o neoliberal, assim como eu definia em meus projetos anteriores de pesquisa.

Alguns trabalhos da seção de pedagogia da ISP, que se destacam como exceções à perspectiva predominantemente instrumental da revista, exploram essa limitação e mobilizam a pedagogia como forma de repensar os sentidos do internacional. DeLaet (2012), por exemplo, firma-se em pedagogias feministas para propor uma constante interrogação de quem são as “elas” (*they*) da política internacional. A ideia é, através de estudos de caso, comparações culturais e o pareamento entre determinadas leituras, ajudar as alunas a questionar a que sujeitos e grupos se referem quando relacionam “elas” – e, conseqüentemente, “nós” – a certos contextos, interesses, motivações e práticas: “elas” fazem as coisas diferentes, “elas” tem outra cultura, essa é a história “delas”, dentre outras postulações comuns. DeLaet (2012, p. 256) argumenta que este tipo de linguagem acaba por aglutinar em uma única terminologia uma grande diversidade de atores e identidades com relações e formações complexas. Por isso, mobilizar estratégias pedagógicas para interrogar quem compõe esse “elas” significa abrir a política internacional para uma variedade de agentes e práticas que acabam ofuscadas pela homogeneização da “outra” em uma única categoria. Este movimento possibilita uma visão mais pluralista das RI.

Em linha similar, Lupovici (2013) propõe que, através de estratégias como a discussão dos atores que compõem as RI e a construção de autobiografias pelas estudantes, é possível olhar a política internacional como um conjunto de interações entre agentes que se co-constituem como um “eu” (*me*) e uma “outra” (*other*) específicas. O “eu” definiria, neste caso, as agentes “cujas atividades e efeitos vão para além das fronteiras do estado” (Lupovici, 2013, p. 7, tradução nossa), enquanto a “outra” seriam aquelas com as quais o “eu” interage nestes efeitos e atividades. A constituição de quem são os “eus” e as “outras” depende, por sua vez, do contexto de cada interação e de a partir de qual perspectiva ela é analisada. Por isso, atividades como a autobiografia ajudam a revelar como as próprias estudantes se posicionam enquanto “eu” e estabelecem interações com determinadas “outras” a depender de diferentes contextos onde suas histórias de vida ultrapassam a fronteira do Estado. Aqui, revela-se não apenas uma pluralidade de agentes – pessoas

comuns que, no pensamento convencional das RI podem ter suas histórias desconsideradas (Enloe, 2014, p. 169–173; Parashar, 2013; Zalewski, 1996, p. 346–351) –, mas também de espaços como a cidade, o bairro, a região e o ambiente virtual que, entrecruzando histórias de vida que extrapolam as barreiras do Estado, funcionam como sítios através dos quais as pessoas agem internacionalmente (Lupovici, 2013, p. 14–15).

Propostas como as de DeLaet e Lupovici ajudam a repensar como a pedagogia pode impactar as RI. Aqui, o papel do ensino-aprendizado não é apenas o de promover um melhor entendimento dos conteúdos que a disciplina considera ser seu objeto, ou responder a desigualdades políticas específicas, mas de deslocar os próprios significados do internacional e, potencialmente, do global.

Ainda assim, a relação entre a pedagogia e as RI que possibilita este impacto continua, de certa forma, sendo instrumental: determinadas estratégias e métodos servem para produzir este novo sentido do internacional que pretende ser assumido. Em outras palavras, há um deslocamento do internacional pela pedagogia, mas não um deslocamento da pedagogia pelo internacional. Esta continua sendo sobre a aplicação de certas técnicas para garantir um determinado resultado concernente às RI.

Podemos, portanto, dar um passo adiante na tentativa de pensar concomitantemente a pedagogia e o internacional-global e olhar para trabalhos que propõem outros sentidos do pedagógico junto com outros sentidos do internacional. Ainda nas publicações da ISP, Bousfield et al (2019) adentram a discussão da raça e do racismo como omissões constitutivas das RI<sup>9</sup> e exploram o desafio de (re)aprender e (re)ensinar a história da disciplina tendo as relações e hierarquias raciais como componentes centrais da política internacional. Contudo, para as autoras, este exercício não se baseia apenas em aplicar determinadas técnicas que centralizem a raça, mas em se envolver com o cotidiano das estudantes e impactar o imbricamento da raça e do racismo em suas histórias de vida. Nessa perspectiva, a pedagogia ganha o sentido do árduo trabalho emocional e afetivo de questionar como nós, docentes e discentes, posicionamo-nos na estrutura de poder racializada da política internacional. É um processo de ensino-aprendizagem que, como a

---

<sup>9</sup> A percepção da raça e racismo como omissões constitutivas da prática teórica das RI já é bastante discutida por autoras como Vitalis (2000), Krishnah (2001), Grovogui (2001, 2015), Anievas et al (2015), dentre outras

pedagogia engajada de hooks (2017, p. 25), baseia-se no esforço de professoras e alunas participarem da vida uma da outra, experienciando os conhecimentos debatidos em sala.

Esta centralidade da experiência no esforço pedagógico é também destacada por Caraccioli (2018), em seu artigo publicado na ISP que discute o papel da pedagogia e da história de vida freiriana no ensino-aprendizagem das RI. Ao invés dos métodos ou das categorias de Freire, Caraccioli ressalta o peso do exílio no pensamento do autor, como uma experiência que, em sua leitura sobre os escritos de Freire, gerou “um processo de autodescoberta e engajamento com aquilo que é diferente” (Caraccioli, 2018, p. 32, tradução nossa). Caraccioli (2018, p.33, tradução nossa), portanto, argumenta que um maior acesso à Freire pode impulsionar o encontro das acadêmicas de RI com a experiência do exílio, de encontro com a diferença, de modo a propiciar uma maior reflexividade em seu exercício, isto é, “um tipo de *conscientização* tanto do ambiente em que o ensino e a aprendizagem acontecem (geográfica, histórica e intersubjetivamente), quanto de quem as acadêmicas são como intelectuais, professoras e, em última instância, agentes políticos”. Além disso, a experiência do exílio promove um maior engajamento das professoras com o diferente que se expressa na vida de cada aluna.

Nestes termos, entendo que uma teorização co-constitutiva e crítica do internacional-global e do pedagógico passa por entender a pedagogia como processo que questiona a construção dos ambientes de ensino-aprendizagem através da experiência de professoras e alunas, de modo a escavar, nestas experiências, dinâmicas de desigualdade – como o silenciamento racializado de certas sujeitas e agências – que estruturam a vida política, incluindo a vida internacional e global. Sendo assim, a principal contribuição desta pesquisa para um engajamento além da técnica está em relacionar o pedagógico e o internacional como processos políticos que se relacionam co-constitutivamente, em um pensamento crítico sobre as dinâmicas de poder que participam desta co-constituição. A teorização aqui proposta pretende deslocar não apenas a pedagogia de um papel de instrumento, mas fazer este movimento enquanto e porque descentraliza o internacional como um ordenamento espacial único, estável e bem delimitado.

As questões, problemas e perguntas desta pesquisa surgem em relatos autobiográficos que expressam minha trajetória acadêmica, minha relação com o mercado de trabalho e a vivência destes caminhos nos espaços de escolas e universidades. Surgem de como o ato de contar estas histórias encontra histórias da política internacional-global, criando deslocamentos das e nas RI. Este é um dos motivos de a pesquisa apostar metodologicamente na potência das autobiografias como recursos narrativos capazes de conectar histórias de vida em movimento e nos revelar a diversidade de espaços que se conectam na construção do internacional. Engajarei com narrativas autobiográficas de outras estudantes e professoras acadêmicas e de pré-vestibular comunitário, expandindo relatos como os que contei até aqui para experiências além da minha, que se encontram através das salas de aula.

Contudo, estas histórias se tornam residuais quando todo encontro com a política internacional, todas as mudanças, movimentos e fluidezes que constroem, dessa política, um caráter global, são especializadas estritamente pelo território do Estado. São histórias sobre a circulação do conhecimento e de docentes e discentes entre instituições, fases da vida, posições sociais, métricas e salas de aula, envolvendo práticas pedagógicas cotidianas e agentes sociais diversos, que acabam subvalorizados como o micro, o local ou o marginal da política, subordinados ao internacional-global como sistema mais amplo. Se quero fazer jus à percepção de que as histórias em sala de aula sobre uma economia política do conhecimento são elementos centrais de construção das RI, para que os problemas “emerjam e se definam” delas ao invés de serem apenas “pinceladas de cor humana” em uma estrutura maior (Iniesta; Feixa, 2006, p. 7–8), é necessário questionar o internacional para além de um espaço acima do local, pré-moldado pela expansão colonial europeia, bem como o global para além do sistema neoliberal capitalista que se solidifica na desestabilização das fronteiras estatais. Se as histórias do internacional-global forem essas, presas na armadilha territorial e em uma leitura estritamente sistêmica, verei como problema de política internacional a colonialidade da paz atuando em territórios distantes, mas não as cartografias pós-coloniais feitas pelas minhas alunas no preparatório comunitário. Serão apenas as matrizes culturais fechadas em uma ou outra região capazes de problematizar o eurocentrismo da educação e não o cotidiano dos processos seletivos e dos formatos de aula universitária. Serão apenas as relações entre Estado e mercado que



constituirão a globalidade da EPC, descartando as pressões competitivas que contornam a própria escrita desta dissertação.

A possibilidade desta pesquisa, da minha presença como pesquisador e da presença de histórias de vida que se conectem a minha depende de um deslocamento espacial do internacional para além do território fixado pelo Estado. Felizmente, este deslocamento já é feito por diversas autoras de RI preocupadas em questionar a disciplina sobre a fixidade de noções como soberania e território, exercício este que traz para frente a relevância de apagamentos racializados e genderizados, ancorados na colonialidade da ciência moderna, para a constituição do que entendemos convencionalmente como “internacional” e “global” (Doty, 1996; Grovogui, 2006; Krishna, 2001; Seth, 2011, 2013). Em geral, estes trabalhos chamam atenção para a academia ao destrinchar a prática teórica como exercício que naturaliza noções reforçadas pela colonialidade moderna (Doty, 1996, p. 145–162; Fernández; Esteves, 2017; Rojas, 2016).

Um dos trabalhos mais relevantes neste exercício crítico é realizado por Walker (2018, 2006, 1993) que compreende a teoria de RI como uma expressão do pensamento político moderno em seu esforço de entender a natureza da mudança social. Walker argumenta que a solução moderna para esta problemática é formular a história social e política em categorias e ordens espaciais específicas. As RI, para o autor, participam deste esforço ao espacializar a possibilidade política, isto é, a ação social e os fenômenos em mudança, dentro dos limites fronteiriços do Estado, estabilizados pelo princípio da soberania (Walker, 1993, p. 5–6).

Apesar de não se restringir a construções eurocêtricas, esta compreensão homogênea, linear e estável do espaço político foi essencial para a revolução cartográfica que solidificou a expansão europeia ao tornar os espaços representáveis, reproduzíveis e administráveis, consolidando, portanto, laços com o colonialismo (Walker, 1993, p. 129–130; ver também: Elden, 2005). Como explicam Agnew e Crobridge (2002, p. 87), a filiação estrita das RI ao território compõe o chamado “problema da outra” na disciplina, isto é, a concepção do “lado de fora” do território como campo da Outra, onde impera a incivilidade, a imoralidade, e a desordem, de modo que o “lado de dentro” se apresenta como um Eu racional, ordeiro e civilizado. Mais recentemente, Walker (2018) trabalhou como este pensamento se rearticula em análises da globalização, que constituem a ordem global como aquela que se reorganiza “fora” das fronteiras do Estado,

abarcando o conjunto da humanidade, porém sem se verticalizar em um formato imperial. É me baseando, inclusive, nestas ideias que mobilizo durante a dissertação o termo “internacional-global”, para fazer compreender que quando deslocamos o sentido de uma dessas supostas ordens – a internacional ou a global – estamos também movendo a outra de lugar.

Apesar do potencial destas análises, o lugar da academia na crítica das RI está comumente restrito à produção das categorias, concepções, definições e pontos-de-vista teóricos que se combinam na conceituação do internacional-global. Como específica Walker (1993, p. 13, tradução nossa, grifo nosso), a principal contribuição da crítica pós-moderna e pós-estrutural às RI é lançar luz sobre as condições nas quais a disciplina sustenta suas definições e ideologias através de um esforço conceitual, isto é, “ao engajar-se com afirmações sobre identidades políticas modernas e filosofias da história que estão profundamente inscritas nas *categorias centrais, debates e rituais discursivos da disciplina*”. Strandsbjerg (2010, p. 42, tradução nossa) realiza, inclusive, uma contundente crítica às posições pós-modernas e pós-estruturais sobre o internacional, sobretudo ao trabalho de Walker, ao entender que, apesar de promissoras em nos fazer questionar a constituição do espaço, ao invés de toma-lo como dado pelo território do Estado, estas posições acabam por empregar uma noção excessivamente metafórica e abstrata do espaço, onde categorias espaciais “parecem significar qualquer coisa, desde descrições metafóricas de um ambiente em um universo textual [...], até uma condição universal da existência humana”. Strandsbjerg (2010, p. 42, tradução nossa) afirma, portanto, que o pós-estruturalismo serve mais a uma “espacialização do conhecimento”, isto é, para “introduzir novas, importantes e desafiadoras metáforas espaciais em nosso entendimento do conhecimento”, do que para fornecer “conhecimento sobre o espaço”, ou seja, destrinchar seu conteúdo e suas práticas de produção.

A proposta desta pesquisa é, ainda que de maneira provocativa e não, necessariamente, conclusiva, destrinchar o conteúdo e práticas constitutivas dos espaços que formulam o internacional através do potencial cartográfico que reside no encontro entre autobiografias ligadas à academia. Este potencial se expressa não no sentido clássico e eurocêntrico de cartografia, uma representação imagética do espaço através de títulos, legendas e linhas fronteiriças unidirecionais (Elden, 2005), mas no sentido de identificar como as pessoas localizam sua participação na

construção do espaço, isto é, em que posições – docente, discente, ouvinte, oradora, à frente da sala, nos fundos da sala, sentada em círculos, observadora, vítima, agressora – a vivência conjunta em sala de aula lhes afetou ao ponto de poder ser apossada como experiência pessoal, como algo que podem narrar enquanto parte de sua própria história de vida (Delory-Momberger; Moura, 2016, p. 137–138). No modo como estes posicionamentos afetam minha trajetória, as narrativas autográficas não parecem caber, estritamente, em uma economia de ideias, isto é, em um engajamento apenas com debates disciplinares e perspectivas conceituais. Elas envolvem a academia na relação entre os conhecimentos e as trocas materiais em uma Economia Política do Conhecimento. Expressam os aparatos institucionais, os recursos de carreira e as exigências mercadológicas que participam da vida universitária com as especificidades de cada contexto, como é o caso da reestruturação universitária na América Latina e no Brasil, que inclui, particularmente, a mudança no histórico de financiamento público, alterações específicas na política educacional, como o Novo Ensino Médio, e respostas pedagógico-intelectuais a estes processos baseadas na pedagogia crítica. É por esta razão que escolho, nesta pesquisa, mobilizar a crítica espacial das RI a partir da EPC. Esta abordagem sobre o internacional-global através da academia levanta reflexões não apenas sobre a atividade científica, mas, conjuntamente, sobre a prática pedagógica e, de modo mais específico, sobre a maneira pela qual esta é tensionada, de um lado, pela produtividade competitiva e, de outro, pela geração coletiva de conhecimento crítico.

Neste sentido, a EPC toca as preocupações da pedagogia crítica sobre a bancarização do ensino nas instituições universitárias. São, principalmente, reflexões sobre mudanças no ensino superior frente à globalização que fazem um importante deslocamento do lugar instrumental da pedagogia, predominante em debates das RI sobre o ensino-aprendizagem. Por isso, esta pesquisa buscará engajar com a experiência universitária brasileira, onde esta resposta crítica se mostrou robusta na história, e é materializada hoje em projetos sociais como os pré-vestibulares comunitários (De Brito, 2018; Nascimento, 1999; Salvador, 2020). Além disso, o cenário atual da educação superior no país é uma importante evidência da relação desafiadora entre globalização e reestruturação universitária.

Aqui, é importante lançar luz sobre uma contradição que constitui esta pesquisa: o esforço de criar alternativas à armadilha territorial para pensar as RI ao

mesmo tempo em que se fixa o olhar para a experiência de um Estado territorial específico, o Brasil. Faço a opção por manter esta contradição ativa, ao invés de resolvê-la, pois acredito que o problema da armadilha territorial não é, simplesmente, o uso excessivo do território como ponto de partida nas RI, mas a acomodação deste espaço a fronteiras inquestionáveis delimitadas pelo Estado e irrevogáveis pelo princípio da soberania, o que impede pensar como este espaço é construído, como está imbricado em outras espacialidades, e quais possibilidades são criadas dentro, a partir e apesar dele por agentes além do Estado.

Como coloca Waker (2018, p. 14), o internacional moderno, baseado no princípio da soberania, constitui na prática intelectual uma “política escalar” que separa o grande do pequeno, o internacional do nacional, o global do local para criar hierarquias onde um dos polos define os contornos de seu contrário. Assim é feita a “cirurgia radical” da análise política que, dividindo bem as escalas, permite espacializar os processos sociais como fenômenos delimitados a uma ordem bem determinada (ibid., p. 35). Nesta pesquisa, mobilizo o território brasileiro para pensar a construção do internacional através de práticas movidas por acadêmicas e integrantes de pré-vestibular, que interligam os diversos espaços perpassados por estas agentes em seus relatos autobiográficos e que retornam a elas como co-constituição da experiência nacional no que diz respeito às práticas pedagógicas que nele se desenrolam. Isto significa que, durante a pesquisa, os sentidos de internacional, nacional e global não são pré-definidos pelo Estado ou estabilizados por nenhum princípio moderno: eles estão nas mãos de docentes e discentes que percorrem a universidade. Seus percursos podem construir noções do internacional-global baseadas no território, como também em outras espacialidades, e ambas as possibilidades podem conviver na mesma EPC. Além disso, escalas que correspondem a estes sentidos – o internacional, o nacional, o global – estão intercaladas umas com as outras, visto que a experiência nacional intervém na significação do internacional e do global que, por sua vez, modifica o sentido pedagógico que podemos fazer do ensino superior brasileiro.

Não há aqui, portanto, ordens bem estabelecidas que fixam de antemão os processos políticos – neste caso, a EPC –, ainda que coloquemos um Estado-nação territorial como referência. Podemos deslocar este referencial para sentidos diversos, em conjunto com o internacional-global, através dos relatos autobiográficos. Desta maneira, a tentativa é falar do território, porém sem,

necessariamente, cair na armadilha territorial. Pensar esta categoria como uma “forma não-exclusiva de ordenamento espacial”, ou seja, um determinado contorno da vida política, atrelado à “como estados operam de maneiras que normalizam e perpetuam esta ordem espacial das coisas” (Elden, 2010, p. 762, tradução nossa), mas que convive e se relaciona com múltiplas dinâmicas sociais produtoras de variadas espacialidades, incluindo aquelas imbricadas em nossas histórias de vida, como a casa, o bairro, a cidade, a universidade, a sala de aula:

O território constitui uma armadilha se considerarmos a ordenação espacial da sociedade através do paradigma limitado do fixo e do absoluto. Mas ao sair dessa armadilha, e ao cruzar as fronteiras disciplinares, somos capazes de compreender o ordenamento e o reordenamento territorial contemporâneo através da multifocalidade da complexidade espacial. O alçapão pode ter sido aberto, o território pode ter escapado das cercas (percebidas) que bloquearam grande parte de sua análise, mas o construto permanece e se tornou ainda mais significativo. (Newman, 2010, p. 777, tradução nossa)

Partindo, portanto, da experiência brasileira, o olhar da pedagogia crítica para a globalização chama atenção para desigualdades estruturais que ajudam a desfilar a ordem global da ordem internacional e destrinchar o que, afinal, está em jogo e centralmente se transformando quando falamos em um mundo global (Walker, 2018, p. 15). Ainda assim, este olhar é limitado pela abordagem estritamente sistêmica sobre o global que predomina na pedagogia crítica. A partir deste olhar, a pedagogia cotidiana no ensino superior brasileiro, as “pequenas” histórias de sala de aula que são, justamente, o centro desta pesquisa, ficam subvalorizadas. Por isso a importância de, não só, associar a reflexão crítica sobre a pedagogia às RI, mas também associar a crítica das RI à pedagogia. É necessário engajar com a educação superior brasileira, enquanto constitutiva da Economia Política Internacional-Global do Conhecimento, de maneira que este “internacional-global” não seja uma espacialidade pré-modelada pelo princípio da soberania, mas, ao contrário, possa construir sentidos diversos desta dinâmica política. O movimento precisa, então, ser relacional e co-constitutivo: interrelacionar o “internacional” e o “pedagógico” de um modo que questione o significado de ambos, cultivando possibilidades outras de compreensão tanto das formas de aprender e ensinar, quanto da dimensão política que chamamos de internacional-global. Esta é a principal contribuição da presente pesquisa para um diálogo entre as RI e a pedagogia. Como vimos, com Bousfield et al (2019) e Caraccioli (2018) o caráter co-constitutivo deste diálogo é

impulsionado por análises que trazem para frente o lugar da experiência pedagógica acadêmica, revelando sua imbricação com dinâmicas de poder fundantes do internacional-global. É o que buscarei realizar com a proposta metodológica da dissertação.

Neste sentido, utilizo, durante a pesquisa, o termo “pedagogia” apontando para a reflexão sobre aspectos distintos do que quero dizer quando utilizo o termo “educação”. “Pedagogia” se refere, aqui, a questionamentos sobre os diferentes processos de ensino-aprendizagem. Por isso, falar em experiência pedagógica é falar do trato diário com estes processos. Por outro lado, ainda que de maneira relacionada, “educação” corresponde, na pesquisa, às várias padronizações possíveis dos processos de ensino-aprendizagem; em tipos, instituições, métodos, perspectivas, territórios ou categorias variadas – por exemplo, educação escolar, educação formal, educação antirracista, educação brasileira, educação básica, entre outras.

Nestes termos, a presente pesquisa se propõe a analisar processos acadêmicos de produção e circulação de conhecimento a fim de investigar possíveis co-constituições entre a pedagogia e a política internacional-global. Em termos gerais, a pesquisa se debruça sobre a EPC – sobretudo em como ela é definida por Rivera Cusicanqui (2010) – que se estabelece entre e através de instituições universitárias, a partir da vivência em sala de aula na educação superior brasileira, buscando entender como e se esta economia política pode ser considerada internacional-global e o que este entendimento diz sobre a pedagogia praticada nas universidades enquanto participantes da EPC. Deste modo, a pergunta que motiva a pesquisa é: *como a experiência pedagógica no ensino superior brasileiro, bem como sua inserção em uma economia política do conhecimento, ajudam a conceituar o internacional e o global?*

Para explorar esta pergunta, de maneira similar, ainda que não idêntica a Strandsbjerg (2010), a pesquisa propõe um exercício cartográfico de compreensão do internacional-global para além do território. Este exercício, como discutido anteriormente, não está baseado nas práticas de representação do espaço que constituíram a revolução cartográfica da renascença europeia, mas sim no potencial da experiência de revelar posições e localizações que assumimos no espaço e que, portanto, podem mapear como este espaço é construído e interligado a outras localidades ao passo em que nos esforçamos em relatar tais experiências (Edwards;

Usher, 1997). Proponho, nestes termos, um mapeamento que aposta no formato textual e no potencial da narrativa de dar ligação, sequência, movimento e relacionalidade a diferentes contextos e, neste caso, a diferentes espaços (Dauphinee, 2013; Edkins, 2013. Ver também: Delory-Momberger; Moura, 2016; Pineau, 2006). Além disso, é um exercício que tenta interpelar seres em movimento no ato de sua mobilidade (Inieta; Feixa, 2006, p. 5–8), isto é, identificar posições que mudam com a circulação das pessoas e do conhecimento através de instituições, métricas, categorias, localizações sociais, processos seletivos e salas de aula (Waters, 2016). Neste sentido, a pesquisa atrela o estudo da espacialidade com a ênfase na mobilidade do conhecimento: a importância dos espaços no mapeamento aqui proposto é proporcional à possibilidade das pessoas, materiais e ideias se movimentarem através destes ambientes, tornando-os conectáveis.

Considerando estes pontos, a abordagem teórica da pesquisa lança o argumento de que o internacional-global da EPC é uma dinâmica em rede definida por seu caráter “multissituado, multiescalar” (Madge et al, 2015, p. 692). Esta proposta é sustentada pelo conceito de *estudo* em Ford (2015), aplicado ao “estudo internacional” de Madge et al (2015) e interpelado por reflexões da pedagogia crítica, principalmente as de hooks (2017) e Freire (2011, 2019a, 2019b). Esta articulação conceitual constitui a abordagem teórica da pesquisa, que denomino “estudo internacional crítico” (ver capítulo 2, seção 2).

Tal abordagem será explorada e confrontada por uma metodologia que tenta pôr em prática o mapeamento textual de experiências acadêmicas. Chamo esta metodologia de “textualizações autobiográficas”. Ela se baseia nas produções narrativas (*producciones narativas*) de Balsasch e Montenegro (2003) juntamente aos potenciais da escrita autobiográfica para análise das RI (Edkins, 2013; Inayatullah, 2010; Inayatullah; Dauphinee, 2016; Ravecca; Dauphinee, 2018) (ver capítulo 2, seção 3). A proposta metodológica se resume em uma organização textual de relatos autobiográficos, incluindo relatos de minha autoria, vividos em diferentes turmas de graduação, pós-graduação e pré-vestibular comunitário pelo Brasil, organização esta que é construída a partir das conexões parciais possíveis entre as salas de aula expressas em cada autobiografia. A ideia central da pesquisa é contrapor esta textualização à abordagem teórica supracitada, encontrando reforços, brechas e alternativas ao argumento de que vivemos uma Economia Política Internacional-Global do Conhecimento multissituada e em rede, que

desloca o internacional de suas bases territoriais e o pedagógico de suas dinâmicas transmissivas.

\* \* \*

Ainda não sei se a educação transforma. Mas tenho certeza que a trajetória pedagógica que me trouxe até aqui, até esta pesquisa, transformou o que a educação significa para mim. Acho que todo esse capítulo introdutório diz por si só que não vejo mais a educação como, intrinsecamente, uma ferramenta de paz. Isso porque nem mesmo a enxergo como ferramenta. Acredito que a relação da educação com a política internacional é dinâmica e constitutiva. Porque gosto de pensar que a sala de aula da escola prestes a fechar, onde dei aula sobre cartografia; aquela em que fiz a prova do mestrado; a outra no *Zoom* onde me irritei com a pergunta das professoras; todas elas são espaços de construção da política internacional-global. Afinal, ou é isto, ou a minha existência acadêmica vale de pouca coisa na disciplina de RI. Resta saber explicar por que e como. É o que busco fazer com esta pesquisa.



## 2

### Textualizações autobiográficas de um estudo internacional crítico

*Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (hooks, 2017, p. 83)*

Nestes quase cinco anos estudando RI, eu nunca imaginei que uma aula pudesse me fazer tão mal. Assim que as câmeras desligaram, eu subi correndo pra laje de casa. Só sabia esbravejar. Sozinho, rodando freneticamente pelo espaço, tentava extravasar a raiva. Xinguei as professoras, a PUC, a academia. E nada de me acalmar. Aos poucos a quentura no corpo transbordou como lágrima. Eu encostava no muro pra chorar e, depois, voltava a minha gritaria.

Eu sei que nenhuma colega gostou daquela aula. Mas, para algumas, talvez tenha sido apenas um dia ruim. Professoras acadêmicas exercendo seu direito de exigir demais dos nossos trabalhos, de avaliar com punho de ferro, de, inclusive, desdenhar. Mas em mim, algo atingiu o profundo da alma. O vínculo com a pedagogia que eu havia aprendido no preparatório comunitário tinha sido violentamente cortado. Aqui a gente tinha que seguir os critérios e ser bem avaliada. Nenhum espaço para *transformar*.

Durante o encontro, eu ainda busquei expressar meu incômodo, a chama do diálogo ainda acesa. Liguei o microfone para sugerir que próximas aulas, com outras turmas, poderiam ser diferentes e que nós, alunas, poderíamos ter opinado mais sobre a didática daquele dia. Recebi de uma das docentes um sonoro “eu discordo de você”. Ela seguiu: “Nós lemos o programa, vocês tiveram toda a chance de propor mudanças”. Ali, para mim, o vínculo foi cortado. A pedagogia dos preparatórios não funcionava pra aquele tipo de encontro naquela universidade. Por que não funcionava? Não encontrava resposta. Eu só sabia sentir raiva.

Pelo menos a raiva é um impulso. Salta não só da decepção, mas da indignação. Quanto mais eu me irritava, mas eu sabia que aquela didática não era apenas desagradável. Era injusta. Uma violação da cumplicidade e orientação que demandávamos receber enquanto estudantes de mestrado. Mais que isso, enquanto estudantes do IRI/PUC-Rio.

Dentre os institutos de RI do Brasil, o IRI se destaca pelo seu perfil questionador do *mainstream* da disciplina. Nas aulas, é visível o engajamento com leituras críticas, que evidenciam o papel das noções tradicionais da disciplina em reproduzir hierarquias, sustentar apagamentos, e se associar a estruturas raciais, coloniais, sexistas, capacitistas e heterocisnormativas de poder. Logo quando ingressei na PUC-Rio, já me impressionava termos uma disciplina inteira dedicada às desigualdades da política mundial, em que discutíamos o colonialismo, o racismo, o sexismo e LGBTQIA+fobia como constitutivos das relações entre ideias, povos, comunidades, grupos e entidades formadoras do internacional e do global. Nas aulas, várias destas mesmas desigualdades se manifestavam.

A PUC-Rio é uma instituição renomada localizada em uma área nobre do Rio de Janeiro. Há uma maioria de professores homens brancos, não apenas no IRI, mas em toda a universidade (NEGRA, 2017). Estes professores são os mesmos que, amparados pelos valores institucionais, vão nos incentivar a questionar as hierarquias de poder que estruturam as relações sociais e internacionais. São os mesmos que avaliar nosso desempenho intelectual nesta tarefa. Mas não há isentá-los destas hierarquias que nos pedem para desafiar. Por que este paradoxo não gerava nenhuma conversa naquela sala de aula sobre as dinâmicas de poder que estruturavam a nossa própria relação, enquanto docentes e discentes, vivendo também entre nós interações hierárquicas? Por que, naquele dia, nenhuma das professoras questionou seu próprio imbricamento nas desigualdades da política internacional— uma delas tendo, inclusive, ministrado a disciplina de desigualdades alguns semestres antes? Por que nós, alunas, não as questionamos? Por que também não questionamos nossas próprias posições? Por que um conjunto de professoras, cuja docência em um programa bem avaliado como o do IRI depende do consumo de credencias altamente valorizadas, que as discentes ainda estão competindo para conquistar, pode agir com punho de ferro contra o trabalho intelectual destas mesmas alunas, e afastar de si as críticas a este processo, sem que esta seja uma questão relevante, enquanto um grupo que suprime e silencia outro em qualquer relação social alheia à sala de aula, isso sim se torna um problema de política internacional? Por que uma das dinâmicas é sobre RI e a outra não, mesmo no IRI, onde se desafiam os entendimentos tradicionais desta disciplina? Por que discutir as hierarquias *em* sala de aula parece mais fácil do que discutir as hierarquias *da* sala de aula?

Eu me sentia excluído do diálogo, não apenas como aluno, mas como aluno negro e de periferia. Se nosso lugar de subordinados à avaliação das professoras, com pouco espaço para interferir no funcionamento desta avaliação, é definido, em grande parte, pelo nosso estágio ainda inicial na competição acadêmica – nós não temos qualificação o bastante para participar da confecção dos programas, apenas para nos adaptar, ou, no mínimo, reagir a eles, de preferência no início do curso – esta competição é ainda mais acirrada e opressiva para estudantes como eu. Tal conclusão se formava na minha cabeça enquanto eu andava freneticamente em círculos na laje de casa. A posição que eu assumo na PUC ficava cada vez mais evidente. Eu sou encorajado pela instituição a ser um aluno-pesquisador crítico das mesmas estruturas de poder que me marginalizam enquanto aluno-pesquisador dessa instituição. Eu conseguia sentir, quase que fisicamente, a dor de ser partido ao meio por esta posição contraditória, meu corpo cindido entre o centro e a margem da estrutura universitária (Smith, 2012, p. 204–209). Minha mente captava aquela dor como justificativa, uma explicação para o que eu sentia. Era possível, finalmente, repousar o turbilhão de afetos em uma resposta que fazia sentido. A teoria aparecia como cura.

Eu sou pesquisador e pesquisado. Eu sou teoria e objeto. Eu sou negro e pobre em uma instituição de elite. Então, sou eu o colonizado, sou eu o oprimido, sou eu o subalterno. Eu devo estudar o que me faz ser gente, como uma pequena amostra numa lente de aumento. Comecei a gritar estas conclusões na laje de casa como um forte e doído Eureka. “Eu sou o colonizado!”, “eu sou o subalterno!”.

Foi bonito e desesperador ao mesmo tempo. Pensei que estava enlouquecendo. Chorava, andava de um lado a outro, gritava sozinho, com o risco dos vizinhos me ouvirem. Ao mesmo tempo, nunca me senti tão lúcido. Eu finalmente sabia qual injustiça estava em jogo, o que, de fato, “estava acontecendo ao redor e dentro de mim”. Agora eu podia, pelos menos, tentar “fazer a dor ir embora” (Hooks, 2017, p. 83).

Com a raiva saltando nos olhos, olhei para cima. Nada acima de mim além do céu cinza daquele dia. Procurando os poucos pontos de luz que cortavam as nuvens, fiz a mim mesmo uma promessa: “eu não vou deixar barato, minha pesquisa vai ser sobre isso”. Na época, eu ainda estava saltando entre várias ideias diversas. Sempre querendo falar da pedagogia universitária, mas pensando em discutir trabalho intelectual acadêmico, cotidiano pedagógico, ou outras várias portas de

entrada. Depois daquela experiência, não havia mais dúvidas. A raiva não me deixava ir pra qualquer outro lugar. “Eu vou falar do problema que é discutir desigualdades como tema de RI e continuar as reproduzindo em sala de aula, sem precisar pensar muito sobre isso. Eu vou teorizar esse tipo de experiência. Mais que isso: eu vou contá-la”. E foi assim que eu cheguei à teoria desta pesquisa.

\* \* \*

Com as reflexões do capítulo anterior, entendo que experienciar as dinâmicas da EPC através do ensino superior brasileiro significa compreender problemáticas do poder e do conhecimento na política internacional-global a partir de chaves da pedagogia crítica e de suas marcas no ensino-aprendizagem dos mais diversos contextos educacionais. Nesta seção, irei destrinchar formas de ativar a chave teórica em questão, explorando limites e possibilidades de articular a pedagogia crítica com um pensamento crítico sobre a política internacional e, sobretudo, global.

Aqui, com base em Giroux (2011, p. 6, tradução nossa), entendo “pedagogia crítica” como os diferentes tipos de práticas teóricas que ressaltam, na constituição da sala de aula, e outros ambientes de aprendizagem, “uma luta por identidades, modos de agência e aqueles mapas de significado que permitem aos alunos definir quem eles são e como se relacionam com os outros”. Nestes termos, a crítica pedagógica desenvolvida por autoras-educadoras como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Hill Collins e bell hooks teoriza o papel político do ensino-aprendizagem, no sentido de sua relevância para a construção da identidade de educadoras e educandas, de conhecimentos compartilhados e de formas de agir e resistir na e em sociedade. É um exercício que, ressaltando as relações entre os agentes docentes e discentes, e como estes se constituem e constituem conhecimento através destas relações, indaga o que o ensino-aprendizagem pode ser para além do que Freire (1967) denomina “educação bancária”, isto é, uma transferência de conhecimentos pré-moldados, onde educadoras e educandas ocupam posições muito bem definidas: as primeiras como depositantes, as segundas como depositárias das ideias trabalhadas em sala. Neste sentido, tal perspectiva crítica desloca a pedagogia de um lugar em que por vezes o próprio pensamento de autoras como Paulo Freire e bell hooks é colocado: o lugar do método e da técnica. Conforme elucida Giroux (2011, p. 4, tradução nossa):

A pedagogia crítica não trata de um método a priori que simplesmente pode ser aplicado independentemente do contexto. É o resultado de lutas particulares e está sempre relacionado à especificidade de contextos particulares, alunos, comunidades e recursos disponíveis.

Justamente por apontar para lutas dependente de contextos específicos, não utilizo aqui o termo “pedagogia crítica” para resumir o esforço político-pedagógico de diferentes autoras-educadoras em uma única categoria teórica. Isto significaria ignorar como a diversidade de contexto traz importantes fissuras e discordâncias entre as pensadoras críticas – como, por exemplo, o modo como hooks (2017, p. 65–82) dialoga com Freire, valorizando a pessoa e o pensamento do autor, sem deixar, porém, de criticar aspectos como a ausência de discussões de gênero e raça e a valorização da perspectiva masculina em suas obras. Além disso, educadoras-pensadoras críticas mobilizam diferentes propostas pedagógicas que, apesar de dialogarem, não são iguais; como a concepção problematizadora da educação (Freire, 2019a, p. 86), a pedagogia engajada (hooks, 2017, p. 25–36), as pedagogias decoloniais (Walsh et al., 2017) e as pedagogias feministas (Sardenberg, 2011). A ideia é chamar atenção para o tipo de projeto político-teórico-pedagógico em que propostas como estas se encontram, ainda que com divergências. Como coloca Giroux (2011, p. 7, tradução nossa), articulada com os problemas de identidade, relacionalidade e agência, “a pedagogia crítica se torna um projeto que ressalta aos professores e estudantes a necessidade de ativamente transformar o conhecimento ao invés de simplesmente consumi-lo”. É a este esforço constante e multifacetado de combater a instrumentalização e mercantilização do conhecimento, e não a uma teoria acabada de como educar para este fim, que me refiro ao mobilizar o termo “pedagogia crítica”.

Veremos que um relevante engajamento da pedagogia crítica com problemas do internacional-global se dá, especialmente, em reflexões das autoras sobre a globalização enquanto fenômeno que alavanca a formatação das práticas pedagógicas pelos parâmetros do capitalismo neoliberal. Apesar de produtivo, este engajamento se apresenta com algumas limitações ligadas à pouca teorização crítica sobre o que significa, em primeiro lugar, o global quando estamos discutindo a globalização, e suas relações com dinâmicas de poder como o capitalismo. Ao explorar estas limitações, avançarei o argumento de que a pedagogia crítica e o pensamento crítico sobre o internacional-global podem ser mais profundamente

conectados por uma problematização concomitante do espaço. Este argumento encontra no “estudo crítico”, proposta que articula a pedagogia crítica com as reflexões de Ford (2015), uma forma de conceitualizar a teorização do espaço a partir das experiências de docentes e discentes perante as transformações da globalização.

Contudo, para firmar este conceito, será necessário deslocar o privilégio dado à estudante e à professora internacional nas articulações entre RI e educação que focalizam o papel da experiência. Neste esforço, encontro o “estudo internacional” de Madge et al (2015) como um aporte que amplia o escopo de experiências legítimas ao relacionar co-constitutivamente a pedagogia e o internacional. Para conectar, porém, este “estudo internacional” com a pedagogia crítica e pensar, portanto, um “estudo internacional crítico”, é necessário, aprofundar o sentido de “diálogo” mobilizado por Madge et al na formulação de seu conceito. Para isso, trabalharei as contribuições de Freire e hooks para o projeto da pedagogia crítica como um aporte para destrincharmos o conceito de “estudo internacional”, constituindo o que denominarei “estudo internacional crítico”. Após estabelecer este conceito, refletirei sobre a importância de mobilizar as experiências do estudo internacional crítico através de “textualizações autobiográficas”, a proposta metodológica desta pesquisa, e explicarei como esta proposta foi articulada durante o presente trabalho.

## 2.1

### **A globalização na pedagogia crítica, seus limites e possibilidades**

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) discute onde sua pedagogia se posiciona em relação ao fenômeno da globalização. O autor identifica este fenômeno como um “sinal dos tempos” onde a liberdade humana de se mover, de arriscar e de agir criativamente “vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser” entendidas como inevitáveis (Freire, 2011, p. 111). Mais precisamente, Freire atenta para como, através da predominância do discurso neoliberal, a globalização é entendida de modo fatalista, como uma tendência de abertura ao livre comércio contra a qual as sociedades nada tem a fazer a não ser se adaptar. Através deste entendimento, consolidam-se pedagogias baseadas na aceitação das tendências neoliberalizantes, reforçando “a história como determinismo e não como possibilidade” (ibid., p. 112).

Freire (2019b, p. 55–63, 2019a, p. 39–41) acredita que o movimento, a geração criativa de possibilidades e a reflexão crítica são aspectos intrínsecos à existência humana e que, portanto, devem ser preservados e promovidos como parte de sua natureza e vocação. Assim, as pedagogias que sustentam a globalização como fim único da história contribuem à “desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino” (Freire, 2011, p. 113, ênfase no original). Este processo não só oblitera a pedagogia como um processo de humanização (Freire, 1997), mas serve para ofuscar o modo com que o livre mercado vem gerando um abismo entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, contribuindo para a concentração de renda e o aumento da pobreza, ao invés de ser um caminho natural do crescimento econômico que deve ser seguido por todas as nações, especialmente as menos desenvolvidas, em favor do progresso. Por tais razões, Freire defende a utopia, isto é, a construção constante de possibilidades e alternativas, como um sentido central a ser resgatado nas práticas pedagógicas que pretendem valorizar a liberdade humana sobre a liberdade dos mercados (Freire, 2011, p. 113, 2014). Este seria não apenas um esforço pedagógico, mas uma das consequências da humanização como objetivo central da pedagogia crítica. Entendendo a naturalização das desigualdades do capitalismo como parte de uma “maldade neoliberal”, Freire (2011, p. 125, ênfase no original) afirma:

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-Estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que *a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo gentificado* serão armas de incalculável alcance.

Outro pensador importante no embate a interpretações fatalistas quanto aos fluxos globais da história é Boaventura de Souza Santos<sup>10</sup>. O autor destaca a complexidade como caráter central da globalização. Para ele, a globalização é um “conjunto de arenas de lutas transfronteiriças” que abarca dimensões e direções diversas (Santos, 2001, p. 6). Santos (2011, p. 26) entende que:

<sup>10</sup> Os trabalhos de Santos não têm um foco na pedagogia ou em reflexões da pedagogia crítica; Discutem, centralmente, a colonialidade e eurocentrismo na ciência moderna e as formas de contestá-los. Ainda assim, o autor estabeleceu diálogos com Freire ao pensar sobre as maneiras de educar que estruturam e as que desestabilizam a colonialidade do saber e, principalmente, como elas se manifestam na constituição da universidade moderna (Santos, 2019, p. 349–406)

[...] estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. A globalização nas últimas três décadas parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro, interage de modo muito diversificado com outras transformações do sistema mundial.

Sendo assim, o autor compreende a globalização neoliberalizante e favorável ao capitalismo, não como o único destino da história humana, e nem mesmo como a única globalização possível, mas como uma das tendências transacionais existentes que, não obstante, encontra divergências e tendências conflitantes. Nestes termos, o avanço do livre mercado faz parte de uma globalização hegemônica, isto é, do modo como as dinâmicas do capitalismo neoliberal são universalizadas ao ponto de se tornarem “imperativos transnacionais” (SANTOS, 2011, p. 5), que alteram as mais diversas condições locais em nome de si próprio. Esta globalização, entretanto, faz crescer e responde a propostas contra-hegemônicas – como foi o Fórum Social Mundial, por exemplo – que ressaltam o capitalismo como uma ordem injusta (Scocuglia, 2009, p. 115–117)

Articulando as reflexões de Freire e Santos, Scocuglia (2009) entende que a pedagogia crítica freiriana se estabeleceu como uma globalização contra-hegemônica que desafia os ditames do capitalismo global. Para a autora o caráter “globalizado” da pedagogia freiriana, isto é, o modo como a obra de Freire é “traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países” (Scocuglia, 2009, p. 117), é uma evidência de que as contribuições do autor denunciam e apresentam contrapropostas aos principais problemas educacionais impulsionados pela globalização, como o analfabetismo, exacerbado na globalização pela necessidade do letramento digital, e a consolidação do ensino como forma de qualificar uma minoria privilegiada para o mercado de trabalho, o que se agrava com a centralidade das TICs na formação de profissionais, considerando, principalmente, que estas tecnologias são desigualmente distribuídas entre as classes sociais; isso tudo somado ao avanço do neoliberalismo comercial pela globalização econômica, tornando cada vez mais dominantes os parâmetros do mercado sobre as relações sociais e produtivas.

Estes aspectos da globalização apontam para a redução da formação humana ao mero treino a qual Freire se refere: a globalização ajuda a estruturar a pedagogia



como mera transmissão dos conhecimentos, ferramentas e valores necessários a relações de trabalho cada vez mais neoliberais, avançando assim, as bases da educação bancária em favor do capitalismo global e em detrimento de uma pedagogia que permita o constante questionamento a este sistema (Scocuglia, 2009, p. 119). Em outras palavras, é a educação bancária como resultado e pilar da globalização hegemônica.

Neste ponto, é importante frisar que nenhuma luta pedagógica comprometida com a desigualdade da política global poderia ser absolutamente contra a busca das trabalhadoras por melhores condições de trabalho através da qualificação profissional, o que passa, sobretudo, pela maior inserção das camadas populares na estrutura universitária. O que se destaca, entretanto, é a necessidade de questionar os termos desta inserção: a que relações de trabalho ela serve? Quais as condições da atividade universitária para pessoas das camadas populares quando o ensino superior está tão vinculado aos imperativos de produtividade do mercado? Qual a pedagogia praticada para que este vínculo persista? (Dos Reis Silva Júnior; Spears, 2012; Mancebo, 2017). A conclusão que vem sendo construída por algumas autoras da pedagogia crítica é de que

[a]tendendo às regras ditadas pelo mercado e influenciada pela ideologia da classe econômica dominante, a globalização vem tentando – e conseguindo – padronizar a educação, buscando manter no topo da pirâmide social a classe que lá está, e tornar os oprimidos cada vez menos participativos em sua existência sócio-político-econômica, fadados a tornarem-se mão-de-obra, capaz apenas de receber um valor alienado por seu trabalho, de modo a consumir e manter no domínio os opressores, a burguesia globalizada (Hoffman et al, 2014, p. 10).

Com base nas reflexões de Silva (2001), Scocuglia (2009, p. 119) sublinha o currículo como “ponto focal” (Silva, 2001, p. 9) desta neoliberalização do ensino, considerando o modo com que se busca tornar hegemônica nos ambientes pedagógicos a transmissão de habilidades e técnicas que garantam a inserção de trabalhadoras no mercado neoliberal. O relato autobiográfico que narrei no início deste capítulo é um exemplo de como os programas de aula manifestam a busca por resultados avaliativos bem delimitados e são um espaço de disputa entre as demandas e necessidades de docentes e discentes. Outro exemplo no Brasil mais diretamente ilustrativo sobre o teor neoliberal desta disputa são as reformas curriculares instituídas pelo Novo Ensino Médio, modelo de ensino-aprendizagem

que passou a vigorar no país com a Lei 13.415/2017 e que está em processo de adaptação pelos Estados da Federação. A proposta é baseada, sobretudo, em um sistema de “itinerários formativos” que, ao invés da experiência com disciplinas diversas através da interdisciplinaridade, privilegia a escolha das estudantes por áreas de conhecimento que melhor atendam a seus interesses profissionais (BRANCO et al., 2018; Domingues et al., 2000). Além disso, a Lei coloca parâmetros mais sólidos para a formação profissional e técnica como área do Ensino Médio, estabelecendo que as escolas precisam estimular “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (BRASIL, 2017). Em alguns Estados do Brasil esta proposta já tem significado a inclusão de disciplinas como Empreendedorismo e *Marketing* Digital nos currículos escolares, o que demanda a distribuição de profissionais das Ciências Humanas para o ensino de conteúdos voltados para as relações competitivas no mercado de trabalho atual (Costa; Caetano, 2021; SÃO PAULO, 2021). Apesar de não atuarem diretamente sobre o ensino superior, estas propostas influenciam o modo como o conhecimento acadêmico circula para as instituições escolares, especialmente a maneira pela qual certas áreas universitárias são valorizadas em detrimento de outras.

É especialmente neste ponto, da alteração dos currículos em nome de uma educação voltada substancialmente para as formas de competição no mercado de trabalho, que o pensamento freiriano se destaca como resposta contra-hegemônica aos imperativos do capitalismo global. Scocuglia (2009, p. 119–121) aponta como, para Freire, desde o início de seus escritos (Freire, 2019b, p. 147–151, 2019a, p. 115–119), o currículo é uma arena de disputa onde, através da dialogicidade e da ação coletiva, as classes oprimidas podem expressar suas reflexões, suas pautas, e articular enfrentamentos contra as classes opressoras<sup>11</sup>. Deste modo, a globalização das propostas pedagógicas de Freire se contrapõe à globalização da transmissão de habilidades para o mercado de trabalho como único determinante na construção dos currículos. A busca pela comunicação horizontal com as discentes, pilar do diálogo freiriano (Freire, 2019a, p. 107–110), abre espaço na universalização neoliberal

---

<sup>11</sup> Este aspecto fica evidente na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), onde Freire discute a composição de um plano de ensino a partir do “universo vocabular” das educandas (Freire, 2019b, p. 147–151)

para as reivindicações e reflexões das camadas populares. Considerando o silenciamento de modos diversos de agir-pensar pelo predomínio da ciência colonial-moderna (Grosfoguel, 2013), a constituição do currículo como espaço de luta é uma “aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares” (Scocuglia, 2009, p. 121). É possível, entretanto, estender esta aposta para além do currículo se considerarmos, como refletido anteriormente, que a humanização, como objetivo central da pedagogia freiriana, contrapõe todo conjunto de práticas, técnicas e valores que constitui a educação como uma ferramenta de inserção acrítica ao sistema capitalista:

A educação não pode ser orientada pela ideologia empresarial, tecnicista e consumista, que dá ênfase apenas à eficiência, ignorando a humanização do indivíduo, reduzindo-o a puro agente econômico. Em Freire, o ato pedagógico, democrático por natureza, deve contrapor-se à lógica do controle, ao determinismo neoliberal, em vista da realização de uma educação de subjetividade democrática, capaz de compreender e expor que a desigualdade não é natural, a fazer valer que a globalização de cunho neoliberal não é uma realidade definitiva e/ou categoria histórica. (Hoffman et al, 2014, p. 11).

Contudo, se, por um lado, os esforços da pedagogia crítica podem ser considerados respostas adequadas às problemáticas da globalização, por outro, as dinâmicas que constituem a política como global também demandam novas perspectivas e linhas de ação à pedagogia crítica. É o que destaca De Lissovoy (2008) ao identificar a transformação dos modos de vida e organização social como ponto central da política global. O autor realiza esta análise a partir de uma importante diferenciação entre a globalização e a globalidade. Este primeiro termo é entendido como o conjunto de iniciativas político-econômicas administradas pelas elites globais “como parte de uma nova fase na história do capitalismo” (De Lissovoy, 2008, p. 158, tradução nossa). Neste sentido, a globalização se refere, em primeiro lugar, ao neoliberalismo, compreendido aqui como “o disciplinamento global das trabalhadoras, das pobres e das sociedades em desenvolvimento a fim de responder a uma crise de acumulação nas principais sociedades capitalistas” (idem); e, sem segundo lugar, à expansão dos alicerces centrais deste capitalismo neoliberal, que incluem, dentre outros elementos, as empresas transnacionais e os valores consumistas. Já a globalidade, para De Lissovoy (2008, p. 158), refere-se, especialmente, “ao processo mais fundamental de diluição do sistema de estados como o quadro principal para organizar a vida social e política”.

Esta é uma diferenciação importante para reforçar a ideia de que os ditames do capitalismo e do livre mercado não são a única força definidora da política global e que, portanto, não devemos esperar que a educação bancária e em prol do mercado seja a única experiência pedagógica possível da contemporaneidade. Nos termos de De Lissovoy, a globalidade aponta para este fluxo de mudanças menos controlado por elites empresariais e que, assim como as lutas sociais da globalização contra-hegemônica de Santos, abrem espaço para repensar os modos de organização econômica, social e política. Ainda assim, o autor faz questão de explicar que, apesar de apontarem para dois sentidos distintos, a globalização e a globalidade estão interligadas, visto que “nossa experiência da mudança para a globalidade é essencialmente mediada pelos poderosos e *sua* visão de como uma sociedade global pode e deve se parecer” (De Lissovoy, 2008, p. 158, tradução nossa, ênfase no original). Portanto, mesmo a construção de alternativas às estruturas sociais vigentes se dá, não como uma completa saída, mas na relação – ainda que conflituosa – com as perspectivas dominantes.

De Lissovoy enxerga que esta relação conflituosa entre globalização e globalidade tem efeitos na pedagogia crítica na medida em que afeta os modos de vida das populações mais jovens. Para ele, ao mesmo tempo em que a desestabilização econômica gerada pela globalização torna mais insegura a construção de futuro por e para estas populações, ela gera oportunidades de contraposição aos privilégios das elites através dos fluxos da globalidade: a interrupção da organização política estadocêntrica que conhecemos, desafiando noções do que é familiar, local e cotidiano, juntamente à insegurança e instabilidade, leva à construção de novas formas de comunalidade, promovidas, sobretudo, pela popularização das TICs que, concentradas nas mãos de poucas, funcionavam antes como “ferramentas das poderosas” (De Lissovoy, 2008, p. 160). Este processo constitui não apenas novas formas de ação coletiva, como disponibiliza novos modos de vida em sociedade que precisam ser paulatinamente compreendidos e experimentados pelas sujeitas que os integram. Neste sentido, a relação entre globalização e globalidade coloca tanto professoras quanto alunas na posição de aprendizes sobre estas novas formas de existência e de coletividade impulsionadas pela transnacionalidade. Este é um movimento que se conecta fortemente com o potencial que Freire enxerga em pedagogias que problematizam a educação bancária, pois nelas a valorização do diálogo desestabiliza a relação

vertical entre a professora que fala o que precisa ser ensinado e a aluna que escuta o que precisa ser apreendido. Em um deslocamento onde todas precisam aprender, a experiência pedagógica passa a ser entre educadoras que também são educandas e educandas que também são educadoras (Freire, 2019a, p. 95).

Entretanto, para que o potencial deste deslocamento seja plenamente explorado, De Lissovoy acredita que a pedagogia crítica precisa alterar algumas de suas categorias. O autor aponta que a expansão das elites capitalistas para além da fronteira estatal, combinada com a construção de comunialidades que extrapolam a identidade nacional e que se apoiam nas TICs mais do que em qualquer critério de cidadania, demanda que a pedagogia crítica encontre noções de justiça e coletividade além das fronteiras do estado-nação (De Lissovoy, 2008, p. 167–169). De fato, se considerarmos a influência de Freire na pedagogia crítica, parte central da luta freiriana se deu pela formação de projetos nacionais aplicados ao contexto de cada país onde seu pensamento se tornou relevante (Peters; Besley, 2015, p. 4). Não só isso, mas, observando as introduções de suas principais obras, especialmente *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1968), podemos ver que, apesar das reflexões mais amplas sobre a condição humana, Freire estava centralmente preocupado em compreender o contexto sociopolítico-cultural do Brasil na época em que escrevia e, assim, identificar as principais formas da pedagogia colaborar com uma consciência crítica deste contexto nacional.

Considerando este panorama, não seria incorreto dizer que, em seu desenvolvimento, na medida em que o projeto da pedagogia crítica esteve “preocupado com questões de justiça, democracia e reivindicações éticas” (Kincheloe, 2008, p. 7, tradução nossa) o fez, principalmente, em termos nacionais. De Lissovoy (2008, p. 160, tradução nossa) acredita que estes termos precisam ser alterados para acompanhar as “transformações de consciência, experiência e identidade” que marcam a vida das populações jovens na globalidade. Em um movimento de levar professoras e alunas a aprender sobre novos modos de vida, há a necessidade da pedagogia crítica “se adequar ao fato de que discursos e estratégias baseados em narrativas do estado e lógicas do estado nacional precisam abrir espaço para concepções globais” (De Lissovoy, 2008, p. 170, tradução nossa).

Estas reflexões apontam como pensamento sobre a pedagogia e o pensamento sobre a política global podem se conectar em direção ao sentido crítico abordado

nesta pesquisa. Conforme destaca Scocuglia, costurando os trabalhos de Freire e Santos, a pedagogia crítica interfere na política global ao também globalizar-se em um sentido combativo à padronização do saber e das formas de educar que marcam a globalização hegemônica, constituindo-se como marcas do capitalismo neoliberal. Assim, a pedagogia crítica pode deslocar o sentido da globalização como um fenômeno unidirecional e espacialmente universal, fruto da inevitabilidade da expansão capitalista, ressaltando tanto os grupos sociais que são deixados de lado e/ou prejudicados neste trajeto expansionista, quanto as possíveis direções e alternativas opostas ao tipo de globalização que favorece o e se favorece do livre mercado. Concomitantemente, a globalização desestabiliza o referencial estado-territorial que se tornou lugar comum na pedagogia crítica, ressaltando a necessidade desta pedagogia se engajar com os modos de vida que se tornam possíveis na arena transfronteiriça do global. Neste sentido, a formação do global desloca a pedagogia como método detido por quem ensina para transmitir conhecimento a quem aprende, valorizando o processo pelo qual todas aprendem a se relacionar com novos modos de vida e comunialidade. A pedagogia passa a ser menos sobre adaptar um grupo de pessoas aos ditames da globalização econômica, capitaneada por elites capitalistas, e mais sobre entender quais tendências, coletividades e formas de engajamento tecnológico surgem nestes grupos como parte de reações a esta globalização e que constituem a globalidade.

Nestes termos, pensar criticamente sobre a pedagogia e a política global significa mobilizar a crítica pedagógica à padronização neoliberal do conhecimento para deslocar a globalização como um fenômeno unidirecional, que funciona, basicamente, como sinônimo da universalidade inevitável do capitalismo. Ao mesmo tempo, significa mobilizar as transformações geradas pela globalização, bem como as formas de globalização contra-hegemônica, para questionar a pedagogia enquanto técnica abrigada nas fronteiras do estado pela qual os valores da estrutura capitalista são ensinados por aquelas que detém o conhecimento para aquelas que apenas o recebem.

Neste ponto, reflexões como as de Scocuglia e De Lissovoy são bastante ilustrativas de como este pensamento crítico tem sido construído por autoras que se propõem a pensar as dinâmicas pedagógicas e a política global. Em geral, seja reforçando ideias como as de Freire, seja sugerindo reformulações à crítica pedagógica, estas autoras destacam a pedagogia crítica como um contraponto

essencial ao neoliberalismo e seus efeitos na educação, entendendo a lógica neoliberal como parte indissociável da globalização; ou mesmo, como coloca De Lissoy (2008, p. 158–159), como um de seus sinônimos (Almeida et al, 2012; Fonseca; Silva, 2020; Kincheloe, 2008; Leban; McLaren, 2010). Contudo, tais reflexões são também expressivas de algumas das contradições internas desta perspectiva crítica, que acabam por limitar os deslocamentos apresentados anteriormente – da globalização como um avanço unidirecional e universalizante do capitalismo e da pedagogia como, exclusivamente, um instrumento de estruturas dominantes.

Uma destas contradições já foi abordada anteriormente como parte do desafio de pensar o internacional e o global: o estado-nação soberano funcionando como determinante espacial de como, quando e em que escala a política pode se organizar. Mesmo que apontando para a complexidade da globalização, autoras como Santos, Scocuglia e De Lissoy continuam entendendo o global como uma expansão do internacional enquanto o “lado de fora” da fronteira do Estado: é quando estas fronteiras se desestabilizam que o global se torna visível e alcançável. O problema desta perspectiva é que ela acaba por reafirmar os princípios estado-territoriais de uma ordem internacional, ainda que tente argumentar que as fronteiras desta mesma ordem estão em desarranjo e que algo completamente diferente está em jogo com o decorrer da globalização. Assim, há uma “falha generalizada” em articular o que de fato está mudando sob os auspícios do global, de modo que as novas condições de comunalidade, conhecimento e existência, aparecem como rearticulações do internacional estendidas para “fora” do Estado, onde está o “universal” ou a “humanidade” (Walker, 2018, p. 15). Além disso, reativa-se a “política escalar” do internacional moderno que tende a teorizar o processo de rearticulação política do internacional para o global hierarquizando as proporções desta expansão (ibid., p. 14). Desta forma, o grande, o global, ganha primazia sobre o pequeno e local que, por sua vez, precisa se adaptar às dinâmicas da política global.

Santos (2011) contrapõe esta hierarquia ao entender que a complexidade da globalização inclui “localismos globalizados” – tendências locais que se universalizam – e “globalismos localizados” – tendências universais que são (re)articuladas localmente. Tal perspectiva ajuda no entendimento de que tanto o global quanto local tem suas dinâmicas próprias, de modo que nenhum ditame global se impõe sobre certa localidade sem adaptações, e vice-versa. Nestes termos,

a pedagogia crítica, por exemplo, não se conecta com a política global sem ser reconsiderada pelas lutas político-pedagógicas de cada contexto particular, assim como os ditames do capitalismo não se impõem sobre os processos educativos em todo o mundo sem que este capitalismo seja repensado, contraposto e redefinido. Ainda assim, nem todas as interligações entre o global e a pedagogia crítica trabalham com essas nuances e acabam por entender, por exemplo, que o neoliberalismo, como força da globalização, torna-se dominante sobre dinâmicas nacionais ou locais. Mesmo em perspectivas como a de De Lissovoy, onde a globalização aparece de modo mais complexo, incluindo oportunidades de luta política coletiva, vemos uma hierarquia sendo posta em jogo, ao passo que o autor preza por uma maior importância de “concepções globais” sobre outras escalas de organização.

Um dos principais problemas desta política escalar está na chance de apoiar a crítica pedagógica em uma superioridade de valores que se estabelecem como globais porque se apresentam como benesses a toda humanidade, como democracia, emancipação e liberdade, sem questionar quem tem autoridade para universalizar estes conceitos e o que essa universalização faz com concepções que ficam abaixo na hierarquia – como o nacional e o local. Conforme reflete Stevenson (2008, p. 357–358), é necessário atentar para como a própria pedagogia crítica pode fortalecer uma noção opressiva da ordem global – uma espécie de globalização hegemônica, para mobilizar os termos de Santos – na medida em que reforça a autoridade de um conjunto pequeno de intelectuais de decidir o que é bom, progressivo e emancipatório e que estas suas definições devem ser universalizadas a partir do ensino-aprendizagem.

Outro problema de perspectivas baseadas na política escalar do internacional é entender que o global é formado pela expansão das dinâmicas econômicas lideradas pelas potências do ocidente. A crítica pedagógica à globalização está fortemente baseada na ideia de que vivemos a expansão do neoliberalismo como ideologia das potências e elites globais que, imposta aos países menos desenvolvidos ou em desenvolvimento, garante a continuidade do capitalismo moderno, apesar de suas frequentes crises, e a manutenção da hierarquia de poder entre mais e menos desenvolvidos que é inerente a este capitalismo (De Lissovoy, 2008, p. 164–167; Freire, 2011, p. 134–135). Apesar deste pensamento potencializar uma importante crítica às constantes desigualdades do capital, ele



acaba por assumir um excepcionalismo das potências ocidentais em formar as estruturas do mundo que conhecemos e expandi-las para as mais diversas localidades que, nesta visão, seguem esperando em uma posição passiva. Constitui-se, assim, uma espacialização do global, onde o não-ocidente figura como um conjunto de espaços vazios a serem preenchidos pela expansão ocidental no processo de globalização. Este enquadramento ignora a importante constatação dos estudos pós-coloniais de que a grande maioria das sociedades ao redor do mundo já se distanciou dos modos de vida e relações feudais e que, portanto, a modernidade não é apenas disseminada do ocidente para o “resto”, mas produzida de modo específico em cada sociedade, de modo que existem diferentes modernidades e diferentes capitalismos nas variadas formas de organização econômica e social (Chakrabarty, 2000, p. 70–71; Harding, 2011, p. 6–8).

Esta problemática de uma visão unilateral da modernidade está ligada a outra limitação das reflexões aqui abordadas na compreensão da política global: a leitura, comum em teorias da globalização, de que o global é um subproduto de outras lógicas de organização da economia política internacional, como o capitalismo ou a modernidade (Strandsbjerg, 2010, p. 43–45). Nesta perspectiva, a globalização é lida como “uma nova tentativa de sobrevida do capitalismo” (Hoffman; Rocha; Rodrigues, 2014, p. 9) ou “a crescente subjugação total do social ao capital” (De Lissovoy, 2008, p. 162, tradução nossa). Tal entendimento reforça a “falha generalizada” do pensamento sobre a ordem global em não ser capaz de apontar questões específicas da globalização, ao invés de outros fenômenos e dinâmicas, no esforço de identificar elementos em mudança na política contemporânea. É um movimento que ofusca a percepção de que a globalização em si, e não apenas resistências a ela, é geradora de deslocamentos e complexidades (Edwards; Usher, 2008, p. 22).

Considerando estes fatores, fica evidente que a crítica pedagógica à globalização carece de um pensamento mais cuidadoso sobre o que significa o global, sobre o que está, de fato, rearranjando-se politicamente quando falamos em globalização. É uma crítica fortemente baseada na potencialização de pedagogias alternativas aos efeitos nefastos da globalização que estão ligados às desigualdades da estrutura capitalista. Entretanto, para alicerçar estas alternativas, as autoras recorrem à interpretação da globalização como a desestabilização das fronteiras territoriais do Estado causada pelo avanço do neoliberalismo, pois assim

conseguem identificar as mazelas do capitalismo com as crescentes mudanças da política contemporânea. Apesar da importante atenção dada a estas mazelas, as autoras acabam formulando a história do global como uma ampliação do internacional moderno nos termos econômicos restritos aos países ocidentais considerados desenvolvidos.

Desta forma, ainda que pretendam questionar as padronizações do global, as autoras se afastam de uma teorização sólida sobre quais outras rotas, para além da unidirecionalidade e universalização ocidental-capitalistas, a globalização pode tomar através da pedagogia crítica: tudo que esta pedagogia pode fazer é intervir ou mesmo se adaptar a uma ampliação do internacional para o global que já está dada, pois contida ao impacto dos fluxos econômicos do Ocidente no sistema estado-territorial. Deste ponto-de-vista, a globalização será sempre sobre a espacialização da história do capitalismo ocidental, isto é, sobre como a organização econômica capitaneada pelas potências ocidentais alcançou os territórios e localidades do não-Ocidente, galgando, assim, uma posição universal; como esta universalização gera resistências – as globalizações contra-hegemônicas – e, portanto, sobre como a pedagogia crítica pode somar a estas resistências, reformulando os processos educativos para que se adequem e/ou façam frente à história ocidental. Mesmo a globalidade de De Lissoy, que acrescenta uma camada importante à globalização como história única, prioriza analiticamente a desarticulação das fronteiras causada pela política de elites econômicas. Só a partir desta desarticulação que a globalidade gera fluxos mais dinâmicos e horizontais.

Tal perspectiva ressalta a pedagogia crítica como resposta combativa à globalização hegemônica, porém bloqueia o processo contrário – e potencialmente concomitante – de mobilizar as transformações da globalização para repensar a pedagogia, ou porque o que existem não são transformações, mas passos de uma história única e unidirecional do Ocidente, que acaba por suplantando o impacto de contra-histórias na construção da(s) modernidade(s) (Smith, 2012, p. 2); ou porque as transformações trazidas à tona correspondem, centralmente, a outras dinâmicas que não a globalização, como o capitalismo, o colonialismo e a própria constituição do Ocidente como sujeito único da modernidade. Deste modo, o pensamento crítico sobre o global e o pedagógico perde força, pois apenas um dos movimentos teóricos é possível: ou pensamos como a globalização hegemônica e ocidental impacta a pedagogia, ou como a pedagogia impacta a globalização hegemônica e ocidental.

Um dos processos precisa ser encarado como dado para que o outro seja criticado e tenha, assim, seu sentido deslocado.

## 2.2

### A pedagogia como estudo do espaço

Para formular o pensamento crítico sobre a pedagogia e o global, é importante, destarte, uma abordagem teórica que associe o internacional-global e o pedagógico de maneira co-constitutiva, isto é, de modo que seus deslocamentos sejam concomitantes e interligados e, portanto, repensar os sentidos da pedagogia para além da educação bancária signifique também repensar os sentidos do internacional-global para além das fronteiras territoriais do Estado em uma história única do Ocidente. Vimos no primeiro capítulo, com Strandsbjerg, Agnew e Crobridge, Oke e Walker, que um dos caminhos para questionar o internacional para além do Estado-Nação é problematizar o espaço como categoria delimitadora da mudança na política moderna. A possibilidade de articular co-constitutivamente este impulso teórico com a pedagogia está na percepção de que ressaltar as identidades, agências e mobilizações do conhecimento que constroem a sala de aula – isto é, engajar no projeto da pedagogia crítica – é também uma forma de problematizar o espaço em que a política se dá em sua relação com a mudança.

Juntamente à pedagogia crítica, os estudos sobre a globalização fizeram crescer a perspectiva da educação baseada no lugar (*place-based education*), além de outras perspectivas que associam a pedagogia com a importância do espaço, referindo-se tanto a sala de aula, quanto aos diversos ambientes habitados por professoras e alunas. A *place-based education* pode ser definida como uma perspectiva de educação que argumenta que “o estudo de lugares pode ajudar a aumentar o envolvimento e a compreensão das alunas por meio da aprendizagem multidisciplinar, experiencial e intergeracional” (Gruenewald, 2003, p. 7, tradução nossa). Stevenson (2008, p. 353, tradução nossa) identifica um crescimento desta perspectiva nos países ocidentais que, para ele é paradoxal, considerando que, “em uma era de globalização [...] caracterizada pela compressão do espaço-tempo” é de se esperar uma ênfase maior na interconectividade cultural entre os lugares e espaços do que em suas especificidades. O autor explica este paradoxo pela “ironia de que a complexidade e incerteza têm produzido uma busca por significado e filiação em identidades localmente definidas” (Stevenson, 2008, p. 353, tradução

nossa). Nestes termos, o interesse maior da pedagogia pelos espaços que as pessoas habitam seria uma espécie de reação a como a globalização desestabiliza certezas e lugares comuns.

Podemos, assim, dizer que a pedagogia passa a ser uma forma de teorizar o espaço na medida em que a globalização se constitui como uma força desestabilizadora daquilo que era antes estável. Nestes termos, o espaço e, mais precisamente, espaços localmente definidos, aparecem para a pedagogia como uma contraproposta ao global, como a exploração de ambientes seguros, bem delimitados, onde é possível afirmar identidades e filiações que seriam improváveis “lá fora”, onde tudo está incerto. Apesar de atentar para como as transformações do global deslocam a pedagogia para uma problematização do espaço, esta interpretação baseada na dualidade “dentro/fora” acaba por rearticular a “política escalar” do internacional moderno, pois resolve a contradição entre o particular e o universal, entre identidades locais e fluxos globais, através de uma divisão hierárquica entre o grande e o pequeno, o local e o global – que, neste caso, ao contrário de De Lissovoy, privilegia o local em detrimento do global.

Edwards e Usher (1997) também destacam o papel das mudanças da globalização no pensamento pedagógico, enxergando, igualmente, um paradoxo entre o geral e o particular. Contudo, buscam manter a importância desta contradição ao invés de resolvê-la, procurando entender como as práticas pedagógicas lidam com o que é paradoxal na globalização ao se voltarem para o espaço.

Assim como Stevenson, Edwards e Usher (1997, p. 255-258) entendem que o principal efeito da globalização é a compressão do espaço-tempo<sup>12</sup>, com a comunicação entre culturas diferentes através das TICs permitindo que longas distâncias sejam conectadas em velocidade cada vez menor. O argumento dos autores, porém, é que esse fluxo acelerado de imagens, pessoas, bens e serviços que partem de múltiplas localidades gera um paradoxo entre duas visões conflitantes, porém relacionadas: de um lado, a compreensão do mundo como um só lugar, uma vila global, onde tudo e todas estão interconectadas; de outro e, simultaneamente,

---

<sup>12</sup> Nenhum destes autores é pioneiro da ideia da globalização como compressão do espaço-tempo. Eles se baseiam em trabalhos anteriores como os de John Urry (URRY, 1995) e John Wiseman (WISEMAN, 1998) e colaboram para trazer esta perspectiva nas pesquisas sobre educação e pedagogia crítica.

“uma consciência aguçada da relatividade do lugar e uma afirmação do local e do específico [...], tendo em vista que “[a] reunião de diferentes pessoas e culturas através do fluxo de imagens, bens e serviços ressalta a localização de cada uma destas” (Edwards; Usher, 1997, p. 255, tradução nossa).

Neste paradoxo, veem-se problematizadas as tendências e perspectivas que foram postuladas como universais: as culturas, práticas e instituições do Ocidente, por exemplo, precisam lidar com a presença cada vez mais latente do local, do heterogêneo e do específico em sua tentativa de integrar o mundo como um todo. Por isso, com a globalização, ressalta-se cada vez mais o modo como alguém, uma prática, uma cultura ou uma forma de pensar se localiza, qual lugar assume; especialmente em relação às estruturas de poder que se postulam como universais. Em outras palavras, o paradoxo entre o universal e o particular consolidado pela globalização, ao invés de nos fazer privilegiar o local como uma forma de reagir às incertezas e complexidades, apresenta-nos a “uma série de posições contraditórias que destacam a importância da localização e dos processos de localização.” (Edwards; Usher, 1997, p. 258). A pedagogia emerge como parte integral destes processos não por um sentido de proteção das educadoras e educandas, mas porque está no centro das contradições acrescidas pela globalização, principalmente no que diz respeito a consolidação do Estado-nação como uma narrativa universal da modernidade. Como explicam Edwards e Usher (1997, p. 258, tradução nossa):

As práticas educativas são formuladas primordialmente dentro dos discursos legitimadores universais ou grandes narrativas da modernidade [...] – narrativas de melhoria e emancipação individual e social resultantes do desenvolvimento do conhecimento científico. Elas justificam o trabalho de produção de saberes tidos como universais e transmitidos por meio de determinadas formas pedagógicas dentro das instituições de ensino. [...] essas práticas têm sido fundamentais no papel atribuído à educação de construção do Estado-nação, de transmitir as mensagens e os valores da ‘cultura nacional’. O outro lado da moeda é que a oposição é suprimida e apenas certas possibilidades de conhecimento são privilegiadas, enquanto excluem outros (corpos de conhecimento e corpos de pessoas) da inclusão. Houve, portanto, uma tensão inerente nas mensagens universais da educação, nos corpos particulares de conhecimento transmitidos e seu desenvolvimento em culturas nacionais específicas.

Essa dinâmica de inclusão exclusiva nos parâmetros do Estado nacional envolve a consolidação da educação em instituições de ensino como uma forma de desenvolver competências adequadas ao mercado de trabalho, baseadas na competição entre os Estados na economia global. Aqui, a competitividade ancorada

em interesses econômicos nacionais e subnacionais funciona como uma condição universal do aprendizado que busca enquadrar as particularidades de quem aprende. Estas particularidades, porém, tensionam cada vez mais a ideia de um aprendizado baseado em valores universais, na medida em que a compressão do espaço-tempo pelas TICs permite uma diversidade maior de formas, espaços e fontes de aprendizado para além da sala de aula, especialmente com a consolidação do digital (Edwards; Usher, 1997, p. 258–260). Aqui, assim como aponta De Lissovoy ao afirmar a necessidade de aprender sobre as coletividades que surgem no global, a prática pedagógica se torna menos sobre aplicar determinados valores, e mais sobre compreender, mapear e explorar as “comunidades de diferença” que surgem com a dispersão do ensino-aprendizado em localidades variadas (ibid., p. 259). Torna-se, em outras palavras, um esforço de localizar os e localizar-se em relação aos vários espaços, coletividades e identidades permitidos pelos fluxos do global.

Nestes termos, a mudança nas formas de comunicação e interatividade permitem uma pedagogia voltada para construção de lugares, de posições contraditórias, onde docentes e discentes afirmam, porém também desarticulam suas identidades e modos de ser. Contudo, em uma perspectiva crítica, não basta que a pedagogia se baseie nestes (des)locamentos (Edwards; Usher, 1997, p. 259–264), mas também que pense sobre o que são esses espaços de articulação e desarticulação e quais os seus sentidos políticos. Dito de outro modo, considerando que pensar criticamente sobre a pedagogia e o global significa explorar e deslocar ambos em suas articulações com o capitalismo moderno e sua universalização, é necessário questionar: qual a relação de uma determinada posição com a padronização do ensino que sustenta o neoliberalismo da economia global? O que esta posição diz – ou deixa de dizer – sobre a educação bancária nas dinâmicas do capitalismo?

Recuperando o conceito de espaço abstrato de Lefebvre, Ford (2015) teoriza que o próprio ato de estudar é uma forma de interferir nas dinâmicas do capital, especialmente na forma como estas incidem sobre a construção de espaços. Lefebvre (2013, p. 269–285) compreende que o capitalismo age sobre o espaço especialmente pela produção do que chama de “espaços abstratos”, isto é, ambientes onde toda forma de vida e interação precisa obedecer ao valor de troca que rege a lógica capitalista. Entendo aqui a abstração como uma forma de homogeneizar o espaço, ou seja, de condensar as diferenças, as relações distintas,

para privilegiar uma só lógica, neste caso, a lógica do mercado. Para Ford (2015, p. 183-186) a intervenção das lutas sociais nestes espaços, que questionam a troca como única relação possível, podem ser entendidas por uma tríade pedagógica: (i) o aprendizado, (ii) o estudo e (iii) o ensino. Nestes termos, o aprendizado significa a aquisição de certas competências, ou seja, o alcance de um conjunto de conteúdos, habilidades ou resultados estabelecidos previamente. É saber o que dizer quando uma professora questiona o que seu problema de pesquisa diz sobre a política internacional-global. Nas palavras de Ford (2015, p. 184, tradução nossa): “[a]prender é, então, sobre competência, sobre ganhar o *know-how* para pensar ou tomar alguma ação”. Para lutar por e pelo espaço é importante, em geral, estipular metas de como ocupar este espaço, o que fazer com ele, de quais serão as propostas para sua transformação. Isto demanda um esforço das pessoas envolvidas em adquirir recursos e obter resultados que tornem possível o alcance das metas estabelecidas.

No segundo braço da tríade está o estudo, que se refere há momentos em que não há meta definida, onde se valoriza a curiosidade e a surpresa inerentes à descoberta, onde há diversas rotas possíveis. Não por acaso, as palavras de Ford (2015, p. 184, tradução nossa) chamam atenção para o caráter móvel do estudo, como uma espécie de viagem em que se permite variadas trajetórias: “é definidor do estudo que a pessoa não tenha um destino particular em mente. Enquanto perdida nos arquivos, viajando entre referências, ou movendo-se entre definições em um dicionário, a pessoa é descolada de qualquer fim pré-determinado”. É o momento em que o corpo treme e não há resposta adequada. É possível ser levada pelas emoções até a laje de casa, ficar andando em círculos procurando uma explicação entre a raiva e as lágrimas, sem ainda poder encontrar. Este é um processo importante nas lutas sociais: momentos onde o decorrer dos fatos leva ao vislumbre de possibilidades que antes não estavam previstas, ou a necessidade de alterar metas pré-definidas, abrindo o caminho para novas rotas.

Um último braço da tríade seria o ensino, entendido aqui como uma prática que navega entre o estudo e o aprendizado. Concerne em estabelecer encontros entre o que está pré-definido – nos currículos e planos de aula, por exemplo – e o que emerge das descobertas das alunas. É quando a teoria se potencializa enquanto cura, mostrando ideias que tem a forma bem definida de uma explicação ou resposta, mas que não estavam disponíveis antes do movimento entre emoções,

pensamentos e descobertas desordenadas. Este processo é essencial nas lutas sociais: o esforço de direcionar as descobertas do caminho para, de algum modo, fazer jus ao que foi anteriormente planejado, aos objetivos da luta, sem perder de vista as alternativas que surgiram.

Nesta perspectiva, estudar é um ato das lutas sociais baseado no questionamento da lógica unidirecional da produção do espaço no capital, e que, portanto, mobiliza a pedagogia como forma de problematizar, ao invés de somente se adaptar ou responder, a expansão territorial do capitalismo. Esta problematização se faz teorizando a existência de rotas alternativas, ou mesmo a própria possibilidade de construir alternativas, como um contraponto ao valor de troca que é privilegiado pelo capital. Quando pesquisar a experiência pedagógica universitária se torna possível, por exemplo, dar a resposta certa em aula sobre o problema de pesquisa se desfaz como única didática aceitável. Contudo, se pensarmos o estudo de maneira mais específica, como uma prática das – mas não restrita às – lutas sociais que constroem a sala de aula, vemos que estudar é uma forma de intervir na ampliação do capitalismo através da abstração dos ambientes de aprendizagem.

Mobilizando o pensamento de Lefebvre, podemos observar que a EPC depende, em grande medida, da constituição do ambiente supostamente global em que as universidades competem entre si, bem como do próprio ambiente universitário, como espaços abstratos. Os *rankings* universitários são um exemplo bastante ilustrativo, ao comporem a ideia de que há um universo homogêneo onde as instituições de ensino funcionam todas pela busca, pouco debatida socialmente, dos mesmos critérios competitivos – como produtividade e impacto. Nesta imagem, a relação interuniversitária é resumida a uma dinâmica onde unidades de funcionamento similar se esforçam exclusivamente em trocar conhecimento por posições de destaque (Moisio; Kangas, 2016; Shahjahan; Morgan, 2016). Esta dinâmica se expressa espacialmente na reprodução de determinados modelos de sala de aula que concretizam a separação bem delimitada e hierárquica entre docentes e discentes como unidades similares de, por um lado, transmissão de conhecimento e, por outro, sua apreensão. São as carteiras das alunas enfileiradas ao fundo da sala com a cadeira e mesa da professora à frente, as salas tipo auditório com púlpito, entre outras configurações das quatro paredes da instituição universitária. Estes modelos não se restringem à academia, estando presentes nas



escolas e nas mais variadas entidades de ensino, porém são bastante adequados à dinâmica mercadológica universitária. Por isso, podemos considerá-los como expressões da abstração do espaço na EPC, que se consolida com a formação do global na competição interacadêmica.

Estudar o espaço da aula significa, nestes termos, abrir o ambiente educativo para formas de organização que não estavam previstas, identificando, portanto, que o modelo de transmissão e troca de conhecimentos por valores de mercado não é a única formulação possível para a sala de aula, o que nos leva a questionar por que ela foi construída desta maneira, em primeiro lugar, e quais construções alternativas são possíveis. É possível viver a sala de aula como aprendizado não apenas sobre conteúdos universitários, mas também sobre o lugar que se ocupa na universidade, como rompimento de vínculos prévios, como espaço de decepção, frustração e raiva, é possível levar a sala de aula para a laje de casa. O mapeamento das posições que assumimos em e através da sala, como sugerido na pedagogia dos (des)locamentos de Edwards e Usher, é um exercício importante neste sentido, pois demonstra a localização em posições contraditórias como um constante estudo do espaço já vivenciado em sala de aula que desafia a submissão do ensino-aprendizagem a uma única ambientação possível, calcada na supervalorização das relações mercadológicas de troca. Contudo, na perspectiva crítica aqui abordada, torna-se fulcral realizar este mapeamento tendo em vista a ligação das hierarquias na sala com o funcionamento do capitalismo global. O desafio é atentar para este funcionamento sem colocar a globalização e o capitalismo em uma mesma amálgama.

Acredito que, com as reflexões aqui exploradas, podemos dizer que a globalização se refere à geração de novas comunidades posicionadas em uma relação sempre tensa com o paradoxo entre o universal e o particular que é aguçado pela compressão do espaço-tempo, onde culturas diversas emergem cada vez mais conectadas, tanto entre si, quanto com perspectivas que se pretendiam universais. Em outras palavras, a globalização diz respeito à relação tensa *entre* o heterogêneo e universal, e nunca apenas ao heterogêneo *ou* ao universal. Já o capitalismo, engendra-se nessa relação através da produção de espaços abstratos que ofuscam – sem nunca apagar – a complexidade e a contradição de posicionamentos em nome de uma história que se pretende única (Chakrabarty, 2000, p. 70–71), baseada no privilégio da troca sobre quaisquer outras dinâmicas sociais que constroem o

espaço. Pela lógica do capital, docentes só podem se posicionar em sala como transmissoras do conhecimento, e discentes como futuras trabalhadoras e consumidoras no mercado de trabalho.

Sendo assim, a importância de estudar criticamente o espaço, engajando com as transformações da globalização está, centralmente, em conceber o espaço como uma construção social de múltiplas possibilidades, contrapondo a abstração gerada no capitalismo que despolitiza a relação das atividades de planejamento, pesquisa e organização espaciais com determinados valores, metas e estruturas econômicas (Morgan, 2000, p. 277–278). Tal despolitização tende a naturalizar o modo como o capitalismo participa da construção do espaço e, assim, as desigualdades engendradas em dinâmicas de sua reprodução, como a aquelas que participam da EPC. Ao vislumbrar, portanto, alternativas à construção capitalista do espaço, desenvolvemos um *estudo crítico* dos ambientes de aprendizado e daqueles que a ele se conectam.

Em suma, uma pedagogia crítica do espaço, bem como um estudo crítico do espaço, “baseia-se na tarefa política de entender como pode ser concretizada a resistência a relações opressivas de poder” através de um engajamento das estudantes com espaços co-constituídos por estas relações, incluindo a sala de aula (Morgan, 2000, p. 281, tradução nossa). Considerando que a globalização ressalta a participação das docentes e discentes nestes espaços, seus processos de localização, tal engajamento significa uma valorização da experiência das alunas e professoras com as dinâmicas de poder constitutivas do espaço.

## 2.3

### Por um estudo internacional crítico

A experiência pedagógica é um ponto importante de articulação entre as RI e as pesquisas em educação. Diversas autoras têm explorado como a vivência de alunas e professoras que realizam viagens interestatais, como as intercambistas e aquelas que trabalham em projetos de construção de paz, traz para frente as relações interculturais em temas caros às RI que por vezes rescindem deste aspecto, como segurança, Direitos Humanos e promoção da paz (Gill; Niens, 2014; Mathews-Aydinli, 2017; Miller; Ramos, 2000; Zajda; Daun, 2009). Apesar destes trabalhos levarem a relação entre pedagogia e RI para além do método, de reflexões sobre como aprender e ensinar, eles acabam priorizando um tipo específico de experiência

educativa como aquela que tem algo a dizer sobre o internacional: a da docente ou discente que cruza as fronteiras do Estado.

Percebendo este tipo de restrição, mais precisamente nos estudos sobre internacionalização do ensino, Madge et al (2015) formulam o conceito de “estudo internacional”. Este conceito quer problematizar o “estudante internacional” – e, podemos acrescentar aqui, a “professora internacional” – como categorias singulares e como únicas agentes responsáveis pelo que podemos chamar de uma “educação internacional”. Para tal, Madge et al (2015, p. 84–688, tradução nossa) chamam atenção para as “condições móveis da produção de conhecimento”, defendendo o argumento de que, não apenas o conhecimento precisa circular entre diversas pessoas, grupos e espaços para ser produzido, mas que as próprias pessoas envolvidas no processo são agentes móveis (*mobile agents*), cuja vida, agência e atuação na construção de conhecimento estão em “constante mudança”. Este argumento é reforçado em Waters (2016) que aponta para o aspecto móvel da educação e dos espaços pedagógicos em si. O autor elucida que, ainda que o ensino e a aprendizagem tenham incorporações importantes no espaço, naquilo que, no caso da educação formal, chamamos de “sala de aula”; estas incorporações não estão confinadas às quatro paredes de uma ou mais instituições, mas incluem a circulação de pessoas, livros, ideias, recursos, aportes financeiros, entre outros elementos (Waters, 2016).

A centralidade da mobilidade do conhecimento e da educação é particularmente importante para darmos conta da pedagogia praticada pelo Ensino à Distância (EaD)<sup>13</sup>, que se consolidou profundamente com as atuais medidas de isolamento contra a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Além disso, torna-se fulcral na pesquisa na medida em que o conceito de EPC, conforme trabalhado por Rivera Cusicanqui (2010, p. 63 e 65), baseia-se em mudar o foco da crítica ao colonialismo de uma preocupação com a origem das ideias – com o que, nos termos da autora, seria uma “geopolítica do conhecimento” – para um exame de sua circulação entre os nós e subnós da estrutura de poder colonial onde habitam, entre

<sup>13</sup> O ensino remoto emergencial define o conjunto de respostas *on-line* aos desafios educacionais gerados pelo impedimento da interação face-a-face no contexto pandêmico. O ensino remoto se diferencia do Ensino à Distância (EaD), que compreende a sistematização mais planejada de formas de estudo que não requerem a presença de docentes e discentes em um mesmo local (Veiga et al., 1998). Por outro lado, porém, em 2022, após mais de dois anos de medidas de isolamento, já não se pode talvez falar em ensino remoto *emergencial*. Assim, ao longo do artigo optei por usar ambos os termos de maneira intercambiável, sem a adição do “emergencial”.

outras instituições, as universidades. O conceito de “estudo”, em Ford, é uma maneira de realizar este exame que também centraliza a mobilidade do conhecimento.

Nestes termos, a educação e, em especial, a educação superior, não se torna internacional apenas porque certos estudantes viajam de um lugar a outro do globo – sejam estes lugares países ou instituições – mas pelas “redes transnacionais dinâmicas de longo prazo que estão incorporadas em práticas de mobilidade” em que todas nós, enquanto acadêmicas, estamos imbricadas (Madge et al, 2015, p. 685, tradução nossa). Estas práticas de mobilidade envolvem os mais diferentes espaços articulados às vidas móveis das pessoas universitárias, sejam eles o país natal, o bairro, a casa, o espaço escolar, o espaço universitário, dentre outros.

Os “pontos focais” em que estas diversas localidades e escalas interagem, isto é, os nós das redes transnacionais dinâmicas de conhecimento, são, para Madge et al. (2015, p. 689), as salas de aula e espaços pedagógicos em geral, que constituem não apenas um ambiente pré-determinado pelas instituições de ensino, mas um “espaço compartilhado”, construído no e através do encontro entre diferentes mobilidades. Podemos mobilizar aqui a compreensão de Zucchetti e De Lima Severo (2020, p. 573) para quem, em uma chave da pedagogia crítica que olha para a interação entre as educadoras-educandas e seus entornos culturais, o ambiente pedagógico se torna todo espaço onde há o encontro das pessoas com seus contextos, permitindo, assim, “oportunidades de aquisição, criação e socialização de saberes diversos”. Nestes termos, a compreensão de experiências pedagógicas “em todas as suas manifestações espaciais complexas” demanda um “cuidadoso questionamento do internacional”, pois o descentraliza em uma “variedade de escalas espaciais”, revelando seu caráter “multissituado, multiescalar” (Madge et al, 2015, p. 692, tradução nossa). Ademais, com base no trabalho de Tabulawa (2009), as autoras afirmam que a condição móvel do conhecimento

empurra a pedagogia para formas mais dialógicas, com ênfase no desenvolvimento de competências transferíveis em relação à avaliação e gestão de formas efêmeras de conhecimento, ao invés de uma ênfase fordista na transmissão e absorção de informações permanentes (Madge et al, 2015, p. 689, tradução nossa).

Com estas reflexões, Madge et al encontram uma relação co-constitutiva entre as formas de aprender e ensinar e a composição do internacional baseada na teorização crítica do espaço. Pensando a sala de aula como o resultado de relações

múltiplas entre variadas práticas de mobilidade, o internacional formado pelas redes transnacionais dinâmicas de conhecimento surgidas nestas relações, é deslocado para um caráter multifacetado, devido à diversidade de salas de aula constituídas na circulação do saber, ao mesmo tempo em que a pedagogia se volta para a centralidade do diálogo, correspondendo à impermanência do conhecimento que navega neste internacional através das salas de aula. Deste modo, a presença do diálogo na prática pedagógica é uma das expressões de como o internacional-global e o pedagógico se constituem mutuamente na compreensão crítica do espaço. Como afirma Morgan (2000, p. 286, tradução nossa), com base nas terminologias de Grossberg (1997):

a natureza múltipla e contestada do espaço sugere que uma pedagogia crítica do espaço precisa ser menos interrogativa (procurando corrigir os déficits e falhas no conhecimento existente dos alunos) e mais dialógica (procurando reconhecer e explorar o conhecimento existente). Sugere que os professores comecem com os 'mapas importantes' ou 'cartografias de gosto, estabilidade e mobilidade dentro dos quais os alunos estão localizados' [...] e procurem ajudá-los a explorar possibilidades alternativas.

Entretanto, na leitura da pedagogia crítica de Freire e hooks, as “formas mais dialógicas” de pedagogia, a qual se referem Madge et al, não se restringem ao “desenvolvimento de competências transferíveis”, mas ressaltam o aspecto político da vivência em sala de aula. Em Freire, o diálogo constitui uma forma particular de experiência pedagógica. Ele faz do processo de ensino-aprendizagem um “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2019a, p. 109). Nesta perspectiva, a dialogicidade não está calcada na transferência de competências, mas na construção um tipo específico de agência: a pronúncia que, em termos gerais, refere-se à possibilidade de transformar o mundo através das palavras.

Mais do que isso, o diálogo permite repensar a hierarquia professoras/alunas que sustenta os modelos mercadológicos de espaço pedagógico na EPC. Para Freire, a palavra é o próprio sinônimo do diálogo, não apenas um meio pelo qual ele se estabelece. Contudo, o autor diferencia a palavra que constitui o diálogo e a palavra que se constitui em formas antidialógicas de encontro, como no caso da educação bancária. Esta última, seria uma “*palavreria*” ou “palavra falsa”, enquanto a palavra do diálogo seria “palavra verdadeira” (FREIRE, 2019a, p. 108). A diferença entre as duas reside na forma articulada com que ação e reflexão

constituem a palavra verdadeira, enquanto a palavra falsa emerge como um tipo de distorção do discurso e da comunicação que separa a reflexão da ação. Dito de outro modo: a palavra enquanto diálogo é ação-reflexão, é uma forma de agir no mundo pela própria compreensão do mundo. Assim, a pronúncia seria o tipo de ação-reflexão capaz de gerar transformações nas condições sociais das sujeitas, especialmente, nas condições de opressão (Freire, 2019b). Nas palavras de Freire (2019a, p. 109): “[a] existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

A modificação do mundo à qual Freire se refere não ocorre, porém, sem que as sujeitas se modifiquem. Isto por três razões centrais. Primeiro, porque, como explicitado pelo trecho acima, a pronúncia freiriana está vinculada à própria existência humana, está ligada a certas características que, para Freire, nos fazem ser quem nós somos. Segundo, porque esta pronúncia se estabelece enquanto processo onde as sujeitas são levadas a novas ações-reflexões. Nos termos de Freire (2019a, p. 108): “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Por último, e o que gostaria destacar aqui, uma prática pedagógica voltada ao diálogo não apenas inverteria ou desafiaria a hierarquia entre educadora e educanda, mas “resultaria um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2019b, p. 95).

O diálogo é ainda uma expressão de como novas comunidades se formam na constituição da sala de aula e em contraponto à abstração homogeneizadora do espaço na EPC. Com inspirações em Freire, e importantes críticas ao autor, hooks (2017, p. 25–36) também propõe uma pedagogia que desestabiliza noções duais em que educadora e educanda estão separadas e hierarquizadas. Sua “pedagogia engajada” prima por um trabalho educacional onde se possa “participar do crescimento intelectual e espiritual” das alunas, e não apenas “partilhar informação” (hooks, 2017, p. 25). Diferente de Freire, porém, hooks discute mais profundamente as maneiras pelas quais este exercício pode criar a “visão constante da sala de aula como um espaço comunitário” (ibid., p. 18).

As “comunidades de aprendizado” em hooks (2017, p. 25-36) demandam o esforço de “valorizar de verdade a presença” de cada pessoa envolvida, através do

“reconhecimento permanente de que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem”. Além disso, motivam que as práticas didáticas, isto é, os esquemas de aula, as formas de educar, sejam flexíveis para “levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção” a partir das particularidades e complexidades de cada estudante (ibid, p. 16). Isto inclui não apenas os currículos, mas questões como o horário das aulas (ibid, p. 18-19), a composição material do espaço pedagógico – por exemplo, a presença ou ausência de um púlpito na sala – e os movimentos dos corpos neste espaço – questões como se o professor circula ou não pelo ambiente (ibid, p. 181-196). Ademais, a flexibilidade dos esquemas didáticos ressalta a multiplicidade das coletividades formadas, de modo que cada sala de aula co-constitui uma comunidade de aprendizado distinta (ibid., p.18).

É importante salientar ainda que hooks constrói estas propostas em torno de uma crítica a questões específicas da academia. Relatando suas próprias experiências, a autora problematiza questões como a coibição do entusiasmo nos ambientes acadêmicos e a predominância de um “sistema de educação bancária” nas salas de aula das universidades (hooks, 2017, p. 18 e 14). Nesta linha, um dos principais empecilhos apontados pela autora à construção de comunidades de aprendizado é a configuração institucional da educação superior. hooks (2017, p. 18) destaca como o reconhecimento da influência de todas as envolvidas é dificultado por uma exacerbação das funções das professoras, pois “as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula”.

Combinando estas reflexões, compreendo que o “estudo internacional crítico” é uma forma de entender a educação superior como resultado da associação em redes entre diferentes mobilidades, cuja interação se dá através da constituição de espaços pedagógicos – os nós em que estas redes se sustentam. O que, nestas redes, afeta a compreensão do internacional não é a sua abrangência, mas sua multiplicidade: a interligação entre múltiplas localidades e escalas imbricadas nas experiências de quem aprende e ensina. Simultaneamente, o internacional como política de espaços múltiplos desafia as posições fixas das quais pode sair e chegar o saber como depósito em uma pedagogia transmissiva e bancária. Este processo de alterações de significado articula a política internacional-global e a pedagogia em uma “relacionalidade ontológica”. Segundo Trownsell et al (2019), a relacionalidade ontológica é uma leitura de mundo baseada na interconexão de

entidades que não existem previamente a sua relação.

Ontologicamente, a relacionalidade começa assumindo a interconexão como anterior à existência das entidades. Nas formas relacionais de conhecer e ser, o objeto não pode existir sem o observador; não existe separadamente do ato de observação; e o ato de observar muda a relação do observador com o objeto observado. Nada existe isoladamente. (Trownsell et al., 2019, tradução nossa)

A partir desta leitura, entendo que os processos de ensino-aprendizagem e a política internacional-global são entidades que não existem previamente às observações que fazemos delas e sem estarem, elas mesmas, interconectadas. O internacional-global é uma entidade delimitada pelo território estadocêntrico em sua relação com as teorizações tradicionais das RI, ancoradas na modernidade. A pedagogia é um mecanismo de transmissão de conhecimento em sua relação com a leitura promovida pelo capitalismo neoliberal. Ambas estas relações também são constitutivas na via contrária: as RI são uma teoria política moderna na medida em que estipula seu objeto de estudo nos limites estatais do território e o funcionamento mercadológico do capitalismo constrói sua existência a partir do ensino-aprendizagem como qualificação que permite aplicar valores diferenciados ao trabalho. Nesta mesma linha, pedagogia e internacional passam a ganhar, simultaneamente, outros sentidos devido a sua relação, e não apenas pela influência de um sobre outro como se fossem, de antemão, entidades separadas. Elas se interferem porque passam a ocupar lugares diferentes de suas posições relacionais e ocupam lugares diferentes porque se interferem. Nas palavras de Trownsell et al (2019, tradução nossa) sobre objetos de estudo das RI, dentre os quais podemos incluir, no caso desta pesquisa, os processos pedagógicos e a política internacional-global: “[a]o aplicar seriamente a relacionalidade, essas categorias que tomamos como objetos de estudo (estado, terra, nação, tratados) não são apenas socialmente construídas; eles podem realmente ser de outra forma ao mesmo tempo”.

Logo, sob esta lente, “pedagogia” e “internacional” se co-constituem por uma relacionalidade ontológica: a experiência pedagógica na academia descentraliza o internacional ao interligar múltiplos espaços e escalas pela construção de um ponto de encontro entre diferentes vidas e ideias móveis e, simultaneamente, a formação do internacional por mobilidades em rede desloca a pedagogia para suas formas dialógicas.

A partir de Freire e hooks, entendemos, porém, que o diálogo altera não



apenas a ênfase da prática pedagógica – de transmitir conhecimentos para desenvolver competências transferíveis – mas toda a significação do aprender-ensinar: de um método ou instrumento para transmitir conteúdos nos termos neoliberais, a pedagogia se revela como um *processo político* em que se age no mundo pelo conhecimento e através da ativação de subjetividades relacionais (educadoras-educandas, educandas-educadoras) que, por sua vez, apontam para a construção de comunidades de aprendizado. Vimos com hooks que a institucionalização do ensino nas universidades impõe severos limites para a constituição da pedagogia como diálogo ao fomentar modelos de uma educação bancária. Ademais, discutimos anteriormente como estes limites são consolidados pela abstração capitalista do espaço que, através da EPC, restringe a experimentação com os usos do espaço-tempo em sala, bem como a formação de comunidades variadas, em nome das relações de troca. Nesta perspectiva, o estudo internacional crítico, sustentando-se na mobilidade do conhecimento, expõe e, em certa medida, desafia estes limites ao revelar que, dificilmente, o conhecimento pode ser capturado como algo pronto e transmitido de sujeitas estáveis em seu lugar de educadoras para outras sujeitas também estáveis em seu lugar de educandas.

## 2.4

### Textualizações autobiográficas

Com base neste arcabouço teórico, entendo que uma das formas de se mapear as diversas posições e comunidades que compõem as redes dinâmicas transnacionais do conhecimento é engajar com as experiências em espaços pedagógicos para entender melhor a formação dos pontos nodais desta rede, isto é, a construção da sala de aula – se estamos falando da educação superior formal –, enquanto espaço co-constitutivamente ligado às vidas e ideias móveis que nele interagem. Por isso, a presente pesquisa buscará engajar com a experiência pedagógica do ensino superior brasileiro investigando como se constituem certas comunidades de aprendizado que perpassam a universidade. Utilizo o termo “perpassar” a universidade, para destacar, como faz Ford, o aspecto móvel do estudo, prática que direciona esta metodologia. Combinando a importância do espaço com a mobilidade da educação e do saber, entendendo que o ensino-aprendizagem tem o papel fulcral de construir os espaços pedagógicos pelos quais o conhecimento universitário circula, porém apenas na medida em que esta

circulação atravessa os limites estabelecidos pelas instituições acadêmicas para os ambientes de aprendizagem – sejam estes limites físicos, as quatro paredes das salas de aula e seus modelos de organização; sejam limites pedagógicos, as formas de aprender e ensinar que predominam na Universidade (Madge et al, 2015; Waters, 2016). Este é atravessamento é impulsionado pela globalização que tensiona a padronização do ensino, marca da educação bancária expressa, dentre outros ambientes, no espaço pedagógico das universidades, com a formação constante de novas espacialidades e novas formas de ensino-aprendizagem. Neste sentido, falo aqui das salas de aula não apenas como o ambiente das instituições de ensino onde aulas acontecem, mas como espaços compartilhados que permitem aquisição, criação e socialização de conhecimentos (Zucchetti; De Lima Severo, 2020, p. 573) na interação entre diferentes experiências, sempre em circulação, de ensino-aprendizagem, que também são constitutivos desta interação. Estas práticas de mobilidade interativas participam da sala de aula formal das universidades, mas estão sempre tensionando e atravessando seus limites.

Nestes termos, engajarei com a co-constituição de espaços pedagógicos por comunidades de aprendizado em turmas de pré-vestibular comunitário, em diferentes cursos espalhados, e em turmas de graduação e pós-graduação em diferentes instituições de ensino do país. A escolha destas comunidades tem a ver com as experiências que tornam possível a escrita desta pesquisa e me tornaram possível enquanto educador-educando-pesquisador. Venho, desde o meu trabalho de conclusão de curso, tentando explorar os limites, as possibilidades e brechas para que educação *transformadora* encontre lugar de destaque na política internacional (Candido Da Silva Lau, 2019). Trago esta mesma curiosidade, ainda que repensada, para a realização desta pesquisa. Assim, minha existência na pós-graduação, com a escrita deste projeto, só é possível em uma trajetória pedagógica ancorada nas problemáticas do ensino superior no Brasil e que perpassa a universidade através dos preparatórios comunitários. Ela interliga comunidades de aprendizado constituídas na graduação, pós-graduação e pré-vestibular, iluminando iniciativas educacionais brasileiras que tomam a pedagogia como processo político, isto é, de construção de identidades, coletividades e de reivindicação social (Santos, 2019, p. 349–374).

Para engajar, então, com as turmas de graduação, pós-graduação e preparatório, mobilizarei a proposta metodológica que chamarei de “textualizações

autobiográficas”. As textualizações autobiográficas serão formas de realizar um estudo internacional crítico destacando determinados aspectos da narrativa autobiográfica. A ideia de textualização vem das “produções narrativas” (*producciones narrativas*) sugeridas por Balasch e Montenegro (2003), uma metodologia que consiste “na produção conjunta de um texto híbrido” com um grupo de participantes (Goikoetxea; Fernández, 2015, p. 102, tradução nossa). Baseando-se nos conhecimentos situados de Haraway (1988), e apostando, portanto, na parcialidade e posicionalidade do conhecimento, as produções narrativas buscam explicitar com grupos específicos “o processo mediante o qual se construiu o lugar de onde se produz o conhecimento” (Balasch; Montenegro, 2003, p. 45, tradução nossa). Neste sentido, as produções narrativas buscam conceber a construção de uma determinada localização – de um certo espaço, podemos colocar, abarcando na noção de espaço não apenas uma ambientação fixa, mas o encontro de múltiplos saberes, práticas, corpos, afetos, experiências e linguagens que, assim, constituem um determinado local através do qual se conhece e se fala (Spector, 2015) –, e fazê-lo pela via da produção de conhecimentos.

Nesta produção textual, o conhecimento tem o sentido da ação-reflexão de que fala Freire, ou seja, da constituição de uma realidade – ou de um “mundo”, como coloca o autor – expressa na fala de educadoras-educandas, construída, aqui, através de suas autobiografias, e concretizada na formação de determinados espaços. Compreender esta ação-reflexão nas comunidades de aprendizado tendo como base a parcialidade e posicionalidade significa desafiar a divisão convencional entre, de um lado, a pesquisadora e, de outro, um mundo externo que ela investiga, com pessoas construindo saberes como seus “objetos de pesquisa”:

os conhecimentos situados [...], longe de representar uma realidade externa a nós mesmas, são produtos da conexão parcial entre investigadora e aquilo que é investigado. Trata-se de conexão em que há linguagens e experiências compartilhadas, e parciais porque todas as posições se diferem entre si e não se conectam a partir de sua identidade, mas daquilo que há na tensão entre a semelhança e diferença existente entre elas. (Balasch; Montenegro, 2003, p. 45, tradução nossa).

Trabalhar com e através de conexões parciais é um esforço central nesta dissertação. O presente texto é resultado de uma pesquisa que será feita e circulada na e através da academia. Ele também faz parte e só se faz possível através da Economia Política Internacional-Global do Conhecimento universitário que busca

problematizar (Candido Da Silva Lau, 2020). Ademais, como procurei elucidar anteriormente, a minha pessoa pesquisadora – e estudante e docente – também se formula nessa economia política e, principalmente, em como ela se evidencia em experiências do ensino superior brasileiro. De maneira nenhuma, portanto, estariam as comunidades com as quais pretendo dialogar participando de uma realidade externa a mim e aos propósitos desta pesquisa. Ancorar metodologicamente o trabalho em uma distância destas comunidades significaria partir de um corte violento na minha história e na atividade de pesquisa (Smith, 2012, p. 58).

Nesta perspectiva, o exercício da textualização busca organizar um conjunto de pontos e reflexões, apontando não para a evidenciação do argumento da pesquisadora através de uma análise neutra e distanciada de seus objetos, mas para as conexões parciais que tensionam diferenças e semelhanças entre os diversos pontos dos quais se conhece e se fala, incluindo aqueles da pesquisadora. A textualização, em suma, refere-se ao processo de tentar traduzir estas conexões “em um texto organizado e comunicável”, refletindo “as posições e argumentos” desenvolvidos ao longo do diálogo com as comunidades participantes (Goikoetxea; Fernández, 2015, p. 102). A proposta metodológica desta pesquisa é, portanto, em um capítulo específico da dissertação (ver Capítulo 3), construir este texto através das narrativas autobiográficas de pessoas que co-constituem comunidades de aprendizado na graduação, pós-graduação e preparatórios comunitários, incluindo narrativas minhas que, além de compor alguns outros capítulos da dissertação, estarão misturadas ao longo da textualização autobiográfica.

A escolha da narrativa autobiográfica para articular estas textualizações tem a ver, centralmente, com como a autobiografia pode ser construída no centro da co-constituição entre a pedagogia e o internacional-global: de um lado, funciona como relato das experiências discentes e docentes, experiências estas que tem sua importância alavancada com as transformações do global na medida em que tais mudanças ressaltam a importância da localização das sujeitas na composição de novos ambientes e comunidades que funcionam como pontos nodais de um internacional multifacetado; por outro lado, porém de modo interligado, se entendemos estes relatos como parte das vidas móveis que compõem as redes transnacionais do conhecimento, as autobiografias narram o internacional através de uma multiplicidade de espaços que participam da história de vida de quem as narra. Este último ponto já era destacado por Lupovici (2013, p. 15), porém com a

limitação de que apenas histórias de vida que cruzam as fronteiras do Estado são consideradas internacionais. Proponho, aqui, pensar sim a autobiografia como método pelo qual diversos espaços são trazidos à tona na composição do internacional e através, sobretudo, da globalização, mas sem que, caindo na armadilha territorial, a soberania espacial do Estado seja o critério primordial de legitimação internacional destas narrativas.

Pin-fat (2016) sugere que autobiografias são “histórias de eus” calcadas na relacionalidade. A autora indaga: “talvez isso seja a autobiografia; histórias de eus (*stories of selves*) que já existiram em relação a entes queridos, em relação a uma paisagem, em relação às fronteiras nacionais, em relação a pessoas que querem questionar sua pertença e assim por diante?” (Pin-Fat, 2016, p. 33, tradução nossa). Ravecca e Dauphinee (2018) articulam esta sugestão de Pin-fat com as reflexões de Cavarero (2000, p. 57) para entender que a relacionalidade da narrativa aponta para a constituição de nossas subjetividades. Nós não apenas contamos quem somos através de histórias relacionais, mas “somos constituídas através destas conexões ou, como Adriana Cavarero [...] coloca, em relação” (Ravecca; Dauphinee, 2018, p. 4, tradução nossa). Nestes sentido, as histórias de “eus” são mecanismos que estabelecem a relacionalidade ontológica entre nós mesmas e os múltiplos aspectos espaciais, políticos e afetivos a nossa volta: nós somos feitos por eles na medida em que, articulando-os em narrativas da nossa existência, fazemo-los como parte de nós. Podemos, nestes termos, entender a narrativa autobiográfica como uma forma de expressar e estabelecer “‘quem’ – ao invés de ‘o quê’ – alguém é” (Ravecca; Dauphinee, 2018, p. 4, tradução nossa) em uma escrita que explicita as conexões de nossas experiências compartilhadas, aquelas relações afetivas, geográficas e interpessoais que nos concebem, porém sem formar uma identidade comum livre tensões; sem deixar de ser “sítios do exercício de poder” (Wibben, 2010, p. 2, tradução nossa). Como expressões destes sítios onde nos posicionamos de maneiras complexas e contraditórias – nossos corpos cindidos entre centros, margens e outros (des)locamentos nos nós da estrutura acadêmica –, a autobiografia pode, portanto, ser uma forma de demonstrar quem são as discentes e docentes em relação umas com as outras na construção do conhecimento, na constituição dos espaços pedagógicos e no funcionamento das dinâmicas de poder (Giroux, 2011, p. 6). A ideia de que esta subjetividade é demonstrada, e não apenas representada ou investigada, é importante aqui, pois indica um dos principais potenciais

metodológicos da autobiografia: “[n]arrativas mostram (ao invés de meramente argumentar) a natureza intersubjetiva da experiência e da interpretação” (Ravecca; Dauphinee, 2018, p. 4, tradução nossa)<sup>14</sup>, têm a capacidade de “mostrar ao invés de contar” (Inayatullah, 2010, p. 2, tradução nossa).

Considerando a narrativa autobiográfica como construtivamente relacional, pensar os espaços pedagógicos conectados em rede através delas significa desafiar a ideia de que qualquer ato único ou isolado – como atravessar as fronteiras pré-estabelecidas do Estado – pode definir a construção destes espaços, revelando como há uma complexidade de relações que o constituem. A autobiografia desponta, desta maneira, como uma forma de navegar espaços compartilhados, na medida em que torna possível localizar, através de suas relações, as sujeitas que as vivenciam – dizer, por exemplo, de onde vêm, quais seus laços familiares, quais as filiações institucionais – e, portanto, mostrar e explorar alguns pontos onde estes compartilhamentos se expressam.

Contudo, não podemos sequer afirmar que os locais de origem ou as formações familiares são lugares estáveis na narrativa autobiográfica: elas se constituem durante o ato de narração e são fruto das relações que permitem a expressão de um ou vários “eus”. Por isso, o potencial metodológico da autobiografia – ao menos na perspectiva desta pesquisa – não está em coletar retratos fiéis de determinados espaços e histórias, mas em demonstrar um processo instável e incerto pelo qual estes espaços e histórias são construídos, um (des)locamento no qual estão imbricadas dinâmicas de poder. Edkins (2013), em sua reflexão sobre o livro *“The Politics of Exile”*, de Elizabeth Dauphinee (2013), destaca justamente o potencial das narrativas em praticarem um tempo não-linear, onde certezas e ordenamentos são suspensos no impacto dos traumas gerados por cada momento. A questão aqui levantada é sobre a possibilidade da autobiografia em criar percursos, interligando ideias, sujeitas, comunidades e lugares, ainda que, por vezes, sem uma ordem bem estabelecida, a fim de que os elementos de uma história se tornam comunicáveis.

---

<sup>14</sup> Em trabalhos sobre o papel da autobiografia na disciplina de RI, o termo “narrativa” aparece, por vezes, como intercambiável à “autobiografia”, de modo que os potenciais teórico-metodológicos atribuídos a narrativa podem ser também estendidos para a narrativa autobiográfica. Contudo, durante esta pesquisa, entendo narrativas como estas concatenações de ideias, eventos e experiências em um certo fluxo que constitui uma história a ser contada, enquanto narrativas autobiográficas se fazem quando estas são “histórias de eus”.

Algumas histórias criam uma imagem desse mundo, que é ordenado e organizado, um mundo onde as categorias se sustentam, onde o tempo é linear e se move continuamente de momento a momento, e sabemos onde estamos. [...] No entanto, algumas histórias, como a de Dauphinee, histórias que têm o efeito de obras de arte políticas, são diferentes: elas perturbam, desestabilizam, desafiam; elas recusam categorizações fáceis e pedem que permaneçamos na incerteza. (Edkins, 2013, p. 286, tradução nossa).

A incerteza e instabilidade são aspectos essenciais para evitar que compreendamos os espaços apenas por posições fixas – como educadora/educanda –, ajudando-nos a perceber que as fixidades existem, porém são desafiadas por relações que constituem diferentes “eus”, posicionamentos contraditórios, e deslocamentos de uma posição para outras. O trauma de ter o vínculo com os preparatórios cortado na sala de aula do mestrado, por exemplo, colocou-me simultaneamente em dois períodos distintos no relato autobiográfico que inicia esse capítulo: o dia em que eu tive da raiva da aula e o dia em que eu gritei ser o colonizado e o subalterno. Estes foram dois episódios diferentes, ocorridos com intervalo de meses de um para o outro. Mas quando eu recordava o instante de decisão sobre meu projeto, com o intuito de trazê-lo para este texto, estes dois momentos vieram juntos à mente, como se eu os tivesse vivido em único dia. A ordem cronológica era menos importante do que o modo como dois episódios distintos e distantes tinham a mesma importância e presença para dar o contorno daquela experiência. Portanto, para contar esta história, era necessário suspender a expectativa de uma ordem, ainda que ela fosse minimamente reestabelecida pela construção de uma narrativa mais ou menos coesa, e abraçar a instabilidade de estar em dois dias ao mesmo tempo.

Tal instabilidade, segundo Edwards e Usher (2008), é, ainda, elemento fulcral para entender a autobiografia como parte do global. Para os autores, certas tendências da compressão do espaço-tempo na globalização, como a intensificação dos fluxos comunicacionais e econômicos, ressaltam a condição móvel da vida contemporânea, o que chama atenção para a relacionalidade e complexidade da experiência humana. As identidades que poderíamos fixar em uma certa demarcação do espaço, como a nacional ou a institucional, através dos fluxos da globalização, são constantemente afetadas e (re)constituídas pelo encontro com outras demarcações e identidades e pelo efeito da própria mobilidade. Este processo dificulta discussões sobre globalização baseadas binários muito bem recortados –

como global/local, lugar/espaço, moderno/pré-moderno – e centraliza o exercício reflexivo e, conseqüentemente, autobiográfico para compreender a política contemporânea através das relações que constituem nossa existência e experiência. Ao mesmo tempo, estes fluxos acrescentam maior volatilidade às autobiografias contemporâneas, com histórias de vida que lidam cada vez mais com incertezas e desestabilizações de lugares comuns (Edwards; Usher, 2008, p. 41–43).

O papel da academia na EPC é um exemplo bastante ilustrativo deste processo. A necessidade de que acadêmicas performem produtividade e excelência nesta economia política, é articulada em demandas por um intenso exercício autobiográfico de contar, especialmente para instituições e órgãos de fomento, sobre nossos “eus” acadêmicos – o que fez com o diploma, onde está trabalhando, o que publicou, entre outras narrações. A expectativa é de que estas narrativas sejam bastante precisas, indiquem fielmente os passos de nossa vida profissional, e demonstrem uma persona que está constantemente se qualificando e alcançando resultados (Edwards; Usher, 2008, p. 112). Simultânea e paradoxalmente, as próprias demandas institucionais em um cenário de voraz competitividade tornam a vida acadêmica cada vez mais insegura, com políticas de fomento cada vez mais escassas, um ritmo de trabalho extremamente prejudicial à saúde física, mental e emocional, tudo isso somado à incerteza quanto ao sucesso no mercado de trabalho (Levecque et al., 2017; Watermeyer; Tomlinson, 2018). Com este panorama, a performance acadêmica passa a ser sobre manter a tensão entre narrar a si mesma em uma posição fixa e constante de produtividade e experienciar uma trajetória onde o exercício reflexivo revela cada vez mais incertezas e instabilidades (Burke; Deleon, 2015; Enriquez-Gibson, 2018) – o corpo, novamente, cindido.

Considerando, então, que a autobiografia e, especialmente, a autobiografia acadêmica intensificam sua relevância com as transformações geradas pelos fluxos da globalização, tratarei as autobiografias aqui textualizadas como “práticas de mobilidade” (Madge et al, 2015, p. 685, tradução nossa), como uma expressão narrativa da condição móvel da vida contemporânea. A ideia sustentada nesta metodologia é a de que escrever uma narrativa autobiográfica é formular uma trajetória (Frueh, 2020), isto é, ligar certos momentos, espaços e pessoas em um caminho que demonstra como, através de que passos, alguém foi assumindo certa posição e/ou subjetividade – o papel de professora acadêmica, por exemplo (ibid., p. 8). Além disso, pretendo dar destaque a imprevisibilidade que esta condição



móvel pode acrescentar aos processos de construção e conexão entre espaços. Esta é uma das principais razões para que a metodologia desta pesquisa esteja conectada parcialmente com seu arcabouço teórico, isto é: a ideia não é propor uma coleta de histórias que provem a potência analítica do estudo internacional crítico, mas sim, através dessa teoria, lançar uma proposta metodológica que pode levar a análise para diferentes lugares, inclusive lugares alheios ou mesmo contrários ao arcabouço teórico aqui sugerido, de acordo com os caminhos desenhados por cada narrativa e pelas conexões possíveis entre elas.

Nestes termos, produzir uma narrativa autobiográfica significa mover-se nos diversos pontos de articulação, dinâmicas de poder e (des)locamentos em que sujeitas formam comunidade na constituição de um determinado espaço compartilhado. Nestes termos, narrativas autobiográficas sobre experiências pedagógicas contribuem para as RI não apenas porque – ou quando – docentes e discentes cruzam a fronteira do Estado, mas porque revelam a constituição fluida e relacional de diferentes espaços onde o internacional se faz possível pela circulação do conhecimento. A ideia desta proposta metodológica é, portanto, engajar com os movimentos de narrativas autobiográficas que atravessam a educação superior brasileira, formar conexões parciais com suas incertezas, imprevisibilidades e não-linearidades, buscando, assim, mapear os pontos nodais onde estes movimentos se encontram, a fim de compreender o internacional-global através das redes dinâmicas transnacionais de conhecimento.

#### 2.4.1

##### **Atando nós: o contato com as histórias**

As autobiografias utilizadas na pesquisa foram enviadas via e-mail ou pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*, tanto em formato de texto quanto de áudio, de acordo com a preferência de cada participante. As narrativas feitas em áudio foram transcritas para o formato de texto, para que pudessem constar nesta dissertação. Importante elucidar que as transcrições foram feitas priorizando o conteúdo da história narrada, sem enfatizar, ainda que possam estar incluídos em alguns casos, marcas de timbre ou tonalidade vocal, pausas e silêncios ou vícios de linguagem. Estes elementos foram considerados secundários para a tentativa de realizar um mapeamento textual das posições vividas em sala de aula e de destacar as ligações entre estas posições feitas no próprio exercício narrativo enquanto prática de

mobilidade. Há aqui, sem dúvidas, uma valorização da forma escrita sobre a forma falada, que tem a ver com os objetivos da pesquisa, mas sem que isso elimine a importância da análise sobre o aspecto político da manipulação destes formatos (ver Capítulo 4, Seção 4.2.).

Após recebimento, os relatos foram combinados entre si pela minha intervenção, enquanto pesquisador, nestas histórias. A proposta é que, além de mesclar o meu relato autobiográfico ao de outras colegas, eu tenha atuado como um editor destas narrativas, destacando segmentos de uma história – sejam estas frases ou parágrafos – e posicionando-os antes ou depois dos fragmentos de outras histórias, compondo, assim um novo texto que traga reflexões, dúvidas e críticas acerca do problema e do embasamento teórico desta pesquisa. Como explicado anteriormente, o norte desta edição foram as salas de aula: momentos em que duas ou mais histórias tensionaram o mesmo espaço pedagógico, ou trouxeram elementos e experiências que se associam em diferentes espaços, seja pela semelhança, seja pela diferença; foram utilizados para ligar um trecho a outro, dando seguimento às reflexões de determinada textualização.

O exercício foi o de construir uma demonstração textual de como práticas de mobilidade que perpassam o ensino superior se conectam na constituição das salas de aula, permitindo a circulação do conhecimento em uma rede que interliga múltiplos espaços. Ademais, a expressão destas salas não como, necessariamente, as quatro paredes de uma instituição, mas como pontos nodais que, mesmo na forma textual e narrativa, são capazes de conectar diferentes experiências de ensino-aprendizagem, reforça a ideia de que, considerando a mobilidade do conhecimento, estes não são apenas ambientes fixados pelos limites institucionais, mas espaços compartilhados, construídos nas interações que adquirem, partilham e socializam saberes diversificados. Por isso, as participantes da pesquisa puderam contar não apenas sobre as salas de aula em que hoje participam, mas sobre diferentes espaços que concebem sua experiência acadêmico-pedagógica, de modo que a conexão entre estes múltiplos locais formulará o capítulo da dissertação.

É importante, porém, como estabeleci anteriormente, navegar a parcialidade destas conexões. Elas aconteceram na pesquisa porque, de certo modo, eu pude direcionar os trechos das histórias para a construção de uma rede transnacional do conhecimento, fazendo com que os diversos espaços interajam. Trata-se, portanto, de um encontro complexo e delicado entre a minha posição teórica acerca da

produção e circulação do conhecimento, – o estudo internacional crítico –, e as diversas posições expressas nas experiências narradas pelas participantes da pesquisa; uma tensão entre a necessidade e autoridade, enquanto pesquisador, de apontar para as redes de conhecimento que a abordagem teórica da pesquisa tenta demonstrar através de diferentes histórias de vida e, ao mesmo tempo, permitir que estas histórias expressem livremente as subjetividades relacionais de quem as conta. Na tentativa de manter esta tensão e torná-la produtiva, o convite para que as pessoas enviassem suas autobiografias incluiu algumas orientações sobre o que abordar na produção autobiográfica. Estas orientações foram escritas em linhas bem gerais, indicando o que a narrativa precisa conter para explorar as questões da pesquisa, porém destacando a autonomia da pessoa para, partindo destas linhas, seguir caminhos variados durante o relato (ver Figura 1). A proposta foi, portanto, navegar esta conexão parcial entre o direcionamento quanto ao percurso do texto, baseado nos aportes teóricos da pesquisa, e aquilo que cada narrativa pode trazer de diferenças e semelhanças com esta direção.

Figura 1 - Trecho do TCLE com orientações gerais sobre produção e envio da autobiografia

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Seguem os termos da sua participação, caso a aceite:

- sua participação é voluntária e sem remuneração;
- você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento quando quiser;
- sua participação consistirá em escrever ou gravar em forma de áudio um relato autobiográfico, ou seja, algo da sua história de vida, que envolva a(s) sala de aula em que você estuda e/ou dá aulas hoje. Não há, aqui, formatos de texto ou fala pré-estipulados: você pode contar a história que quiser, da forma que quiser. A(s) sala(s) de aula não precisa(m) tomar toda a história e pode(m) aparecer como, onde, quando e quantas vezes você desejar. Outras salas de aula, espaços pedagógicos e espaços no geral são também muito bem-vindos;
- você irá, então, enviar-me seu texto ou áudio através do e-mail [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com) ou de mensagem no Whatsapp para o telefone (21) 99530-2098;
- seu relato será mesclado ao de outras pessoas, sem alterações de conteúdo – salvo casos em que é necessária ocultação e anonimização, como explicarei abaixo –, constituindo, assim, os capítulos da dissertação que será desenvolvida a partir desta pesquisa;
- ressalto que qualquer forma de registro das informações depende diretamente da sua autorização.

Fonte: elaboração própria

Estas orientações gerais foram circuladas às participantes através dos documentos que asseguram o compromisso ético da pesquisa: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Responsável e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (ver Anexos 1, 2 e 3). O conteúdo destes documentos, bem como toda a

proposta teórico-metodológica da pesquisa foi devidamente avaliada e aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Juntamente às orientações gerais, estes documentos informam com maior detalhe a dinâmica da pesquisa e do uso das autobiografias, além de destacar questões como os riscos, benefícios e mecanismos de confidencialidade e sigilo do trabalho. Para a tentativa de engajar com os preparatórios comunitários, e considerando que muitas das estudantes destes cursos são ainda adolescentes, a pesquisa precisou disponibilizar o TALE, documento de linguagem mais simples e que acompanha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Responsável para o consentimento de pais e responsáveis sobre a participação de pessoas menores de 18 (dezoito) anos.

Toda pesquisa apresenta riscos e benefícios para as participantes com as quais engaja. Com esta não é diferente, principalmente considerando o nível de exposição pessoal, bem como os potenciais analíticos de uma narrativa autobiográfica. Estes riscos e benefícios foram devidamente apresentados nos documentos de consentimento e assentimento supracitados. Eles envolvem o risco da sobrecarga emocional de um relato autobiográfico, no que diz respeito ao processo de acessar memórias que podem ser dolorosas ou difíceis de traduzir em palavras; além da exposição de momentos da vida por vezes muito pessoais. Ademais, as autobiografias podem expor, às vezes em tom negativo, pessoas e instituições, especialmente quando expressam reclamações e denúncias sobre os cenários relatados, o que pode deixar quem as escreve vulnerável a retaliações. Já como benefícios, acredito que a pesquisa pode oferecer, talvez até mesmo pela carga emocional da proposta, uma forma de lidar com o sofrimento acadêmico e do vestibular, assim como uma maneira de partilhar, também, os regozijos da trajetória universitária através do exercício catártico, expressivo e íntimo que podem ser a escrita e a fala. Além disso, a partilha e posterior leitura destas histórias pode ser uma forma de encontrar pessoas com experiências correlatas, abrindo a possibilidade de que se construam redes de solidariedade e apoio no estudo e na pesquisa, atividades estas que tendem a ser predominantemente solitárias. Outro benefício possível será o de construir denúncias e reivindicações sobre as condições de ensino e pesquisa no Brasil, publicizando, assim, demandas e reclamações da maneira mais livre e confortável possível.

Na tentativa de contornar alguns dos riscos supracitados, determinadas medidas serão cruciais. Nos termos de consentimento e assentimento, proponho às

participantes que não utilizem diretamente o nome de outras docentes e discentes, ou de instituições, apostando, ao invés disso, em formas de anonimização. Ademais, os termos garantem que as participantes podem se ausentar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum constrangimento ou penalidade. Além disso, o nome de nenhuma participante jamais será usado em nenhum relatório ou outro documento, nem mencionado por mim em eventos ou apresentações sobre a pesquisa. Nos apêndices desta dissertação, há minibiografias contendo breves informações sobre as participantes (ver Apêndice 1). A ideia é apresentar uma indicação visual da diversidade de histórias relatadas. Entretanto, em cada biografia, os sobrenomes serão anonimizados com iniciais. Estas informações biográficas foram coletadas utilizando um questionário produzido e circulado através da plataforma *Google Forms* (ver Anexo 4). São informações concernentes à filiação institucional, localização, idade, raça/etnia, faixa de renda<sup>15</sup>, gênero e orientação sexual das participantes. Contudo, nos documentos de consentimento e assentimento foi explicado que nenhuma participante é obrigada a responder este questionário, mesmo que deseje integrar a pesquisa, de modo que a assinatura dos termos não esteve vinculada ao preenchimento do formulário. Em relação às participantes que não desejaram responder o formulário, foram utilizadas, para as minibiografias, apenas informações básicas e de caráter público acerca de sua filiação institucional<sup>16</sup>. Além disso, todo material eletrônico das histórias coletadas foi armazenado em um único computador e protegido com criptografia, através da aplicação *Veracrypt*<sup>17</sup>.

No TCLE e TALE foi também explicado que a participante é livre para identificar sua filiação institucional, localização, idade, raça/etnia, renda, gênero, orientação sexual dentre outras informações pessoais durante a produção de seu relato, se assim desejar. Contudo, os documentos explicitam que eu, pesquisador, não farei nenhum cruzamento entre estas informações e as autobiografias que já

<sup>15</sup> Os dados concernentes à renda utilizados neste formulário são baseado nos cálculos Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <<https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>>

<sup>16</sup> Através do nome e sobrenome das participantes, foi realizada uma pesquisa na plataforma Escavador (<<https://www.escavador.com/>>), que reúne dados da plataforma Lattes, para encontrar informações de filiação institucional.

<sup>17</sup> O *Veracrypt* é uma das ferramentas de proteção de dados indicada pelo *Security in-a-box*, um guia on-line de segurança digital voltado, principalmente, para o trabalho de ativistas e defensoras dos direitos humanos. Ver: <<https://securityinabox.org/pt/>>. Mais informações sobre o *Veracrypt* em: <<https://www.veracrypt.fr/>>

não esteja no texto ou áudio enviado. Isto significa que não haverá, em publicações oriundas desta pesquisa, qualquer indicação de a quem pertence cada trecho das histórias mobilizadas. As minibiografias não fazem referência a nenhum segmento autobiográfico utilizado durante o texto. Os documentos explicam, ademais, que poderão ser usadas formas anonimização de informações citadas durante os relatos, caso estas sejam consideradas sensíveis.

Além disso, os documentos sugerem que eu e as participantes façamos um encontro via *Zoom* para discutir os resultados da pesquisa, o que permitiria o diálogo sobre possíveis riscos sofridos durante a participação e tentativas de contorná-los. Infelizmente, este encontro não foi possível devido à entressa de prazo, tanto no meu processo de escrita, quanto no diálogo com as participantes, e com a própria PUC, para que a coleta de relatos fosse oficializada.

Antes, porém, do envio dos termos de consentimento e assentimento, foi realizada uma aproximação mais informal, por *Whatsapp*, com pessoas que eu já conhecia, já tinha acesso a algum meio de contato, e que pertencem ao público-alvo da pesquisa. Foram amigos, colegas de turma, e parceiras de trabalho no âmbito dos preparatórios comunitários com as quais conversei pessoalmente, ou utilizando o recurso dos grupos no aplicativo de mensagens. A grande maioria destes contatos se concentra na região Sudeste do Brasil, mais precisamente, no Rio de Janeiro.

Para todas estas pessoas, eu enviei, pelo *Whatsapp*, um pequeno texto explicando o intuito da pesquisa, a forma de participação e o prazo para o envio da história – a princípio, 15 (quinze) de maio de 2022, com algumas pessoas, que contactei mais tarde no processo, podendo enviar até o dia 21 (vinte e um) deste mesmo mês. O texto solicitava que, se possível, as potenciais participantes sinalizassem se havia interesse em integrar a pesquisa, respondendo a mensagem com seu endereço de e-mail, para que fosse enviado o termo de compromisso contendo maiores detalhes sobre a dissertação e sobre a forma de participação. Na mensagem de e-mail, eu enviava por anexo o documento correspondente à participante, em formato .docx (*Word*) e .pdf. No corpo da mensagem, explicava alguns detalhes sobre a assinatura do termo e disponibilizava, ademais, o *link* para o preenchimento opcional do formulário de questões socioculturais, estipulando, também, um prazo para o envio do formulário.

Após receber a resposta positiva de algumas destas pessoas mais próximas, eu comecei a contactá-las, também pelo *Whatsapp*, para saber se podiam indicar

outras docentes e discentes com possível interesse na pesquisa, ou passando para elas meu contato, ou enviando para mim o contato delas, com o devido consentimento da potencial participante. Algumas colegas já haviam dado indicações antes mesmo que eu as solicitasse. Para determinadas pessoas, que acreditei poderem ajudar, pedi auxílios mais específicos, como o contato de professoras ou alunas de regiões com as quais eu ainda não havia engajado – principalmente o Nordeste e Norte do país. Neste momento, também lancei mão de grupos no *Whatsapp* dos quais fazia parte, mas com os quais ainda não havia me comunicado sobre a pesquisa, na tentativa de ampliar minha rede de contatos.

Este esforço trouxe importantes resultados: recebi o e-mail e telefone de algumas pessoas, fui incluído em alguns grupos de *Whatsapp* e fui contactado por pessoas interessadas. Indicações geravam mais indicações ao passo que a rede foi gradualmente se ampliando – antes de, depois, encolher novamente. Para estes novos contatos, preparei mensagens no *Whatsapp* e e-mail pouco mais formais e detalhadas – muitas das amigas e colegas contactadas anteriormente já sabiam da minha pesquisa, o que me isentou de maiores explicações –, mas com as mesmas informações – intuito da pesquisa, forma de participação, prazos – e seguindo a mesma lógica de sondar o interesse para, em caso de resposta positiva, enviar um e-mail com maiores detalhes e anexado ao documento de consentimento ou assentimento da pesquisa.

Ao passo que recebia os documentos assinados, as respostas no formulário e, mais a frente, as histórias, fui confirmando o recebimento e agradecendo as participantes via e-mail e *Whatsapp*, arquivando todo o material coletado em compartimento digital criptografado, e registrando os dados e a confirmação do envio em uma planilha, também protegida por criptografia. Esta planilha serviu para acompanhar o processo de coleta dos relatos e manter a comunicação futura com as participantes. Precisei me comunicar com elas várias vezes após este contato inicial para renegociar prazos, dialogar sobre a pesquisa, dar explicações e receber novas indicações de potenciais participantes. Espero poder contactá-las novamente em breve para partilhar os resultados da pesquisa.

A princípio, no projeto de pesquisa, foi estipulada a solicitação de vinte relatos autobiográficos em dez comunidades de aprendizado diferentes espalhadas pelas cinco regiões político-administrativas do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul, Sudeste). Contudo, durante este processo de levantamento de pessoas

interessadas, consegui solicitar trinta e dois relatos – aquelas pessoas que deram resposta positiva para o interesse na pesquisa e que, portanto, receberam o e-mail com documento e formulário – em dezessete comunidades de aprendizado de quatro das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste). Em cada comunidade, foi solicitada a autobiografia de, no mínimo, uma docente e uma discente. A seleção das instituições e projetos comunitários se deu de acordo com os limites e possibilidades da rede de contatos já disponibilizada por mim, contando com as indicações recebidas, e somando à mobilização possível do tempo, das pessoas e dos recursos para a pesquisa. Nem sempre, porém, o retorno com o envio dos relatos seguiu os parâmetros de amostragem estipulados no projeto desta pesquisa. Muitas rejeições apareceram. Várias pessoas, de uma maneira ou de outra, retirando sua participação da pesquisa. Rejeição após rejeição, o número de participantes foi diminuindo até ficar abaixo do piso. Os nós com os quais pude me articular através desta pesquisa foram desamarrando e a rede encolhendo cada vez mais.

Neste processo, perdi o contato com as cinco regiões brasileiras e as limitações da minha rede inicial, concentrada nos centros do país, ficavam mais evidentes. Mesmo a conexão com os preparatórios comunitários, dos quais me sentia mais próximo, ficou prejudicada. Acabei, ainda, com um descompasso na quantidade de docentes e discentes que participaram da pesquisa, havendo muito mais alunas que professoras, algumas comunidades de aprendizado sendo representadas por apenas uma destas posições. Assim, outras limitações da minha rede se evidenciavam: um maior contato com estudantes do que com professoras e uma facilidade maior de estabelecer contato pessoal do que institucional, considerando que este último poderia abrir algumas portas pelas vias administrativas e equilibrar o número de participantes docentes e discentes em cada comunidade. Ir de pessoa em pessoa, de e-mail/*Whatsapp* em e-mail/*Whatsapp*, pode ser um ganho em termos de pessoalidade e contato direto, mas um prejuízo em termos de potencial abrangência.

Considerando estes limites, ao final do processo de sondagem e de coleta de algumas narrativas, nem todas as respostas positivas para o interesse na pesquisa retornaram em forma de relato autobiográfico. Ao final, quando não havia mais a possibilidade de estender prazos, devido ao cronograma combinado junto à PUC-Rio, foram coletadas quatorze histórias em sete comunidades de aprendizado



distintas localizadas em três das cinco regiões político-administrativas brasileiras. Estas histórias constituem a textualização autobiográfica da presente pesquisa.

Infelizmente, apenas duas delas incluem os preparatórios comunitários. Houve interferências importantes no contato específico com estas comunidades. O curso em que eu trabalho estava em recesso durante a maior parte da minha escrita, o que se repetia em outros projetos comunitários. Em alguns deles, às participantes explicaram que estavam cuidando de diversas tarefas simultaneamente em vários dos seus espaços de atuação – universidade, preparatório, escolas, etc. – e, por isso, não conseguiram enviar seus relatos.

Deste modo, apesar de sua confecção (ver Anexos 2 e 3), nenhum TALE ou TCLE da responsável foi distribuído durante a pesquisa, pois o único contato possível com os preparatórios foi através de duas docentes. A pesquisa, portanto, está focada no engajamento com turmas de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras, incluindo instituições públicas e privadas, sem, porém, renunciar à vivência dos preparatórios. Esta vivência foi trazida não apenas pelas duas únicas narrativas que incluem os preparatórios, mas por diversas pessoas que, apesar de atuarem hoje nas universidades, tiveram sua trajetória acadêmica marcada pela discência ou docência em cursos de preparação para o vestibular, mesmo os privados. Assim, foi possível enriquecer a pesquisa com a experiência dos preparatórios privados, o que não estava previsto anteriormente. Estas experiências, como será discutido posteriormente (ver Capítulo 4, Seção 4.2.), demonstram aspectos específicos da preparação para o vestibular com a lógica competitiva da EPC.

A vivência dos preparatórios não foi a única que enriqueceu a pesquisa para além e apesar de seus limites de amostragem. Na verdade, os próprios limites, bem como as estratégias para contorná-los, estabeleceram tensões produtivas para refletir sobre a pergunta de pesquisa. Para operar a presente metodologia, foi necessário lidar, como colocam Edwards e Usher, com a instabilidade e mobilidade da experiência acadêmica contemporânea, enquanto parte da política global. Foi preciso trazer para a pesquisa encontros e desencontros com as trajetórias de diversas acadêmicas, circulando entre múltiplas tarefas e espaços, bem como as maneiras de contornar os obstáculos gerados nestas interações ao planejamento da dissertação. É neste processo que se fez possível atar e desatar os nós das redes de conhecimento examinadas durante a presente pesquisa. Destarte, acredito que as

limitações da metodologia evidenciam a minha participação, enquanto pesquisador, nas mesmas redes transnacionais dinâmicas de conhecimento que a pesquisa se propõe a analisar. Elas não necessariamente depõem contra a proposta metodológica, mas, ao contrário, contribuem para a textualização como forma de desestabilização da dualidade pesquisadora/objeto ao incluir, ainda mais, a pesquisa como parte do problema que ela procura abordar e, ademais, propiciar reflexões não antevistas a partir desta tensão produtiva. Boa parte destas reflexões teve a ver com a autoridade exercida na atividade acadêmica para tentar fazer estáveis espaços onde o encontro entre diferenças constitui instabilidade, o que será trabalhado com maior profundidade no Capítulo 4.

#### **2.4.2**

#### **Autobiografando o internacional e o global: o processo de textualização**

Considerando os princípios da metodologia proposta, a textualização a seguir é construída em um estilo narrativo, ou seja, ela expõe determinadas experiências em e através da sala de aula – aquelas que foram apresentadas nos relatos das participantes – através da interligação sequenciada de ideias, pessoas, lugares, momentos e objetos. O exercício narrativo é o de mobilizar a sequência destes elementos estabelecida no fragmento de uma história como ponte para conectar os elementos interligados de um próximo fragmento de modo que torne possível, seja pela similaridade, seja pela diferença – ou seja, através de conexões parciais –, continuar o percurso iniciado pelo referido trecho no trecho seguinte. Vimos que a narrativa autobiográfica pode navegar em diferentes espaços e trazer para si diferentes aspectos de nossas trajetórias de vida. Aqui, busca-se manter a centralidade dos espaços pedagógicos como pontos nodais das vidas móveis que perpassam a academia. Por isso, a proposta da textualização é que o percurso de uma história chegue na outra o mais próximo possível de um momento em que esta segunda narrativa esteja relatando, não qualquer espaço ou experiência de vida, mas algum aspecto de alguma sala de aula. Nem sempre esta interligação foi exata, mas houve a tentativa de deixar o relato da sala de aula o mais próximo possível da conexão entre as histórias.

Em suma: o fluxo narrativo da textualização aqui proposta está baseado em acompanhar a concatenação de elementos realizada em uma narrativa até que seja

possível conectar estes elementos nos aspectos de uma outra história, seja porque geram convergência, seja porque geram divergência com os elementos do primeiro relato; porém, em um trecho do relato onde estes aspectos apontam, de algum modo, para a sala de aula, formando um percurso narrativo que tem os espaços pedagógicos como pontos nodais.

A expectativa não é, porém, de que este percurso seja linear: desvios, interrupções e retornos em uma mesma concatenação de eventos e ideias marcam a diversidade de vozes que se encontram no esforço da narração. A expectativa é de que ele seja contínuo, que uma experiência conduza a outra, mesmo que elas se choquem no meio do caminho. A proposta é produzir, neste sentido, uma sequência de sequências, uma narrativa de narrativas, que conte sobre como é viver a pedagogia que perpassa o ensino superior brasileiro.

Ressalto, mais uma vez, o termo “perpassar”, porque, para gerar esse seguimento de um relato para o outro, foi necessário mobilizar no capítulo experiências e fragmentos cuja conexão com os espaços pedagógicos universitários, possivelmente não será percebida de imediato. Recebi alguns relatos que extrapolaram as salas de aula em que a pessoa participa atualmente, como proposto pelo TCLE, para contar sobre períodos da infância da adolescência. Relatos como estes incluíram experiências próprias da didática nestas fases de aprendizado, que, em geral, não participam da vida universitária – como visitas da turma à casa de colegas, um controle mais acirrado sobre o término de tarefas em sala ou o convívio com disciplinas do ensino básico, como matemática. Nestes casos, há uma escolha minha de trazer muitas destas histórias para a textualização, mesmo que pareçam alheias à proposta metodológica. Entendi estes trechos como manifestações dos espaços extrainstitucionais que participam da trajetória universitária, atrelados à variadas fases da vida que a narrativa autobiográfica move para perto, interligando ao presente da vida acadêmica (ver Capítulo 4, Seção 4.1.). Além disso, estes trechos permitiram conduzir a narrativa para relatos que trouxeram a sala de aula universitária como mais que um local de transmissão de conhecimentos, destacando os vínculos afetivos, os prazeres e dificuldades da convivência interpessoal e até mesmo a vivência de como os currículos escolares incidiram sobre escolhas da trajetória acadêmica. Neste sentido, relatos aparentemente alheios à ênfase metodológica foram aqueles que permitiram conectar elementos de afetividade e convívio em uma sequência narrativa sobre relações interpessoais que atravessam

o espaço pedagógico. Estas, por sua vez, são conexões reveladoras de posições contraditórias localizadas entre a competitividade da carreira acadêmica, os laços afetivos e os amores e fantasias da vida universitária (Ver Capítulo 3, Seção 3.2.). Por isso, alguns relatos se estendem para além de episódios que parecem ser relevantes nas reflexões da pesquisa, mas isto porque pude identificar neles um fluxo onde estes episódios levam a outros, amarrando nós importantes nas redes transnacionais dinâmicas de conhecimento.

Com estas motivações em mente, a seleção e interligação entre os trechos dos relatos foi produzida da seguinte maneira: eu li cada narrativa enviada, bem como as transcrições dos relatos em áudio, marcando fragmentos que pareciam importantes. Ao passo que eu lia mais de uma história, selecionei a mesma cor para trechos destacados que pareciam refletir um aspecto similar, um tema semelhante, que contavam uma experiência correlata ou que traziam perspectivas diferentes sobre um tipo análogo de experiência. Também marquei estes trechos com o(s) nome(s) da(s) participante(s) que escreveu(ram) a(s) autobiografia(s) da(s) qual(s) eles se aproximavam. A ideia era identificar em que elementos da experiência pedagógica as histórias se conectavam, onde similaridades e diferenças podiam ser ressaltadas, que aspectos evidenciavam o encontro de experiências na sala de aula como um ponto nodal.

Após essa seleção, eu posicionei os trechos no capítulo de acordo com a lógica de sequenciamento narrativo explicada anteriormente, que é centralizada nas salas de aula. Com a leitura das histórias, eu já tinha a mente um trecho específico com o qual gostaria de iniciar o capítulo, devido as reflexões que expunha sobre o modelo formal de sala de aula (ver Capítulo 3, Seção 3.1.). Coloquei este trecho no início do capítulo e posicionei, a seguir, em ordem minimamente aleatória entre eles, os fragmentos marcados com a cor que indicava reflexões similares e que constavam o nome da autora daquele fragmento inicial. A partir daí, o processo foi de, minimamente, seguir o esquema de cores posicionando cada trecho um após o outro.

Ao posicionar os fragmentos, separei cada trecho com um espaço maior entre os parágrafos marcado por três asteriscos (\* \* \*). Mobilizando a proposta do mapeamento de (des)locamentos e posições contraditórias (Edwards; Usher, 1997), a proposta visual deste recurso é que os asteriscos sejam como marcações em um mapa, identificando o limite entre uma experiência e outra, para pontuar, não a cisão

definitiva entre os relatos, mas a variedade de posições que se interligam narrativamente, sem que haja a necessidade de identificar a autoria de cada história. Nestes termos, a divisão por asteriscos pretende, através da textualização, mapear a multiplicidade de (des)locamentos, experiências e práticas de mobilidade que se encontram na sala de aula, sustentando, entretanto, dois objetivos centrais: (i) manter o sigilo das participantes e (ii) confundir divisões bem delimitadas entre um “eu” e uma “outra”, focando na relacionalidade da construção autobiográfica que ofusca, inclusive, qualquer linha divisória entre a minha história e a das demais participantes.

Outra marcação visual importante são os colchetes com reticências ([...]). Eles indicam um trecho que, no relato, viria logo após aquele fragmento, mas foi retirado. Este trecho pode ter sido omitido por motivos de: manutenção do fluxo narrativo, mudança na ordem com que os fragmentos apareciam no relato enviado, anonimização.

Enquanto colocava um fragmento após o outro, e os intercalava com os asteriscos e colchetes, procurei ficar atento à quando, no seguimento narrativo, novas temáticas ou reflexões surgiam, ou seja, quando um trecho destacado ia direcionando a narrativa para uma conexão de dissemelhança com os aspectos que estavam sendo anteriormente trabalhados até, ou quando ele se conectava com um outro fragmento daquele mesmo relato que iluminava, também, um elemento distinto daqueles que haviam aparecido em sequência. Esta atenção aos fluxos narrativos dos fragmentos, permitiu-me identificar, aos poucos, grandes temas que reuniam os vários pontos similares e diferentes entre as histórias sob um único conjunto de reflexões, sendo estas reflexões tanto discordantes, quanto convergentes. A partir destes elementos comuns, comecei a pensar nas seções que dividem o capítulo. Ao passo que os grandes temas ficavam mais evidentes, e que era possível trazer mais e mais trechos para perto de um mesmo conjunto de ideias, procurei realizar ajustes, reorganizando trechos, omitindo partes, adicionando outras; para que os fluxos narrativos e os diferentes pontos de conexão entre eles pudessem fazer sentido temático-reflexivo dentro de cada seção. Após esse exercício, o passo seguinte foi fazer ajustes menores, como anonimizações e inserção de siglas e notas explicativas.

Ao contrário dos asteriscos, que ressaltam a diversidade de experiências, as seções estabelecem, portanto, um recurso de ordenamento, de convergência de

elementos diferentes par a construção de um texto “organizado e comunicável” (Goikoetxea; Fernández, 2015, p. 102), delimitando os variados trechos dos relatos em um conjunto específico de temas e reflexões. Neste sentido os nomes das seções (Fileiras, Amores e fantasias, Interrupções, À Distância) foram escolhidos por mim na tentativa de resumir que conteúdo dos espaços pedagógicos está sendo narrado pelas conexões parciais entre os trechos que seguem. O primeiro subtítulo (Fileiras) reproduz o subtítulo que uma das autoras colocou em sua própria história, mas o (re)posicionado no capítulo com o mesmo intuito lógico-ordenador dos demais.

A possibilidade de resumir os trechos em temáticas comuns, ainda que iluminadas por perspectivas diversas e, por vezes divergentes, permitiu que eu retomasse pontos específicos das histórias e sua relação como objetos da análise realizada no Capítulo 4. Foi um recurso que proporcionou a busca por ordem em meio à instabilidade que marca o exercício narrativo e que é, ainda, ressaltada na associação entre relatos tão distintos; busca esta que recupera, mesmo que momentaneamente, a relação entre pesquisadora e objeto na qual se ancora, em grande parte, a possibilidade da análise de uma determinada amostragem. Deste modo, as seções refletem, mais precisamente, a minha permissão, enquanto pesquisador, de reordenar as histórias para organizar argumentos específicos que atendem aos objetivos e às necessidades teóricas da pesquisa, permissão esta que foi negociada junto às participantes através do TCLE.

Subtítulos evidenciam, portanto, que o recorte dos relatos em diferentes trechos, e a possibilidade de mesclar estes trechos entre si, não são apenas ferramentas de diversificação das experiências pedagógicas e de horizontalização da relação pesquisadora-pesquisada, mas, simultaneamente, manifestações da minha autoridade, mesmo que partilhada e limitada, sobre esta pesquisa (ver Capítulo 4). Ainda assim, eles não eliminam as possíveis alterações no sequenciamento esperado. Isto porque a presença de reflexões que se chocam entre si abre caminho para que os temas sobre os espaços pedagógicos que nomeiam as seções, sejam pensados em diferentes perspectivas, mudem de rota ao longo da narrativa, retomem outras reflexões, anteriores ou posteriores, com nova luz analítica. Além disso, o próprio fator instável da narrativa autobiográfica acadêmica não permitiu que o ordenamento em seções fosse completamente homogêneo. Vários trechos antecipam ou adiantam ideias, ou mesmo experiências, que ficaram distantes do referido fragmento no decorrer dos posicionamentos e ajustes que

estabeleceram o fluxo narrativo da textualização, por vezes conectando ideias e experiências que estão em outras seções. Isto, principalmente, porque um mesmo trecho interliga diferentes reflexões e temáticas que, não necessariamente, se complementam naquele pedaço, tendo conexões entre elas espalhadas por todo relato, a depender de como a autora resolveu ligar os aspectos que a fazem quem é. Assim, a posição de um fragmento em determinada sequência de ideias traz tanto aspectos que se conectam com os trechos precedente e seguinte, quanto elementos que fazem sentido na relação com partes que ficaram mais distantes no fluxo narrativo. Deste modo, mesmo com a busca por uma ordem, persistem maneiras de interligar as histórias que não podem ser previstas ou plenamente estabilizadas pela organização textual proposta.

Sendo assim, a textualização foi, em geral, um esforço de mobilizar a autoridade de pesquisador para criar narrativas coesas sobre os aspectos que atravessam a sala de aula na educação superior brasileira, sem, porém, condensar os desvios, divergências e desordens, fazendo uso, para tal, de conexões parciais. Este método permite interligar elementos que não necessariamente estão relacionados, que não necessariamente estão próximos, e que não se comunicam, diretamente, com os questionamentos da pesquisa, mas que se tornam parte de uma mesma rede acoplada à pesquisa na medida em que geram pontes uns para os outros em um mesmo fluxo textual-narrativo. A tentativa é, portanto, através deste método, narrar as salas de aula da educação superior brasileira como pontos nodais das redes transnacionais dinâmicas de conhecimento que nos ajudam a teorizar o internacional e o global.

### 3

## Entre fileiras, fantasias e distâncias: salas de aula da educação superior brasileira

### 3.1

#### Fileiras<sup>18</sup>

A primeira coisa que minha mente conjura quando eu penso em uma sala de aula é o som de carteiras sendo arrastadas no chão em dias de atividades em grupo. Eu sempre acho fascinante escrever autobiografias e notar que memórias e associações aparecem primeiro – o que ficou colado na minha mente e o que eu preciso me esforçar para lembrar. Apesar de ter passado mais de uma década me acomodando por oito horas por dia na mesma formação de carteiras desconfortáveis, esse tempo todo se aglutina em uma experiência aparentemente homogênea: todo dia exatamente igual, com lugares marcados que induzem e limitam amizades e interações para a pequena fronteira de pessoas que sentam diretamente ao meu redor, com o retroprojektor arrastado para o meio da sala entortando as fileiras retilíneas de carteiras, com o som ensurdecedor do alarme de fim de aula marcando os limites da baderna – os cinco minutos de troca de um professor para o outro como uma erupção simultânea de todas as palavras contidas durante quarenta e cinco minutos de aula.

As regras da sala de aula só eram notáveis quando alguém as quebrava – o que era até então um peso inconsciente e não mencionável de repente estava vulgarmente exposto. Era vergonhoso ser pega despindo a inquestionabilidade das regras; um atentado ao pudor. Semanalmente eu tinha meus livros confiscados por terminar a atividade da aula antes dos colegas e começar trabalho extra ou leituras de outras matérias. “Esse tempo é para você se concentrar na atividade” “Mas eu já terminei a atividade” “Então agora você senta em silêncio e espera os seus colegas terminarem a atividade”. Desnecessário dizer que a sala de aula não era exatamente um lugar para aprender, mas sim um lugar para apreender a *normalidade*: absorver a matéria no ritmo de uma criança normal, socializar como uma criança normal, brincar como uma criança normal – a homogeneidade como um objetivo final.

\* \* \*

---

<sup>18</sup> Este subtítulo foi utilizado pela autora autobiografia abaixo como parte de seu relato e reproduzido aqui como conjunção das autobiografias seguintes.



Duas professoras, um professor e vinte e quatro estudantes perfeitamente organizados em quadrados homogêneos na sala virtual do zoom. Dentro de cada quadrado, espaços heterogêneos mais ou menos espalhados pelo país: quartos, escritórios, salas, fundos borrados, panos de fundo artificial, fotos, imagens, ou um nome escrito em branco. Rostos e sotaques desconectados de corpos e estaturas; sua (limitada) diversidade, uma expressão da pós-graduação em uma instituição de elite do Sudeste brasileiro atravessada pelas transformações do ensino superior. Um quadrado vermelho no canto superior esquerdo da tela indica que som e imagem estão sendo gravados.

[...]

Já estamos na reta final do semestre, restam apenas dois encontros, talvez três. O que estamos lendo e discutindo naquela tarde parece não importar: ao voltarmos de um intervalo comprometidos a ouvirmos a pergunta de uma estudante, um dos seus colegas pede para não reativarmos o quadrado vermelho da gravação. “Estamos exaustos”. Confissões convidam mais confissões; vulnerabilidades encontram acolhimento; identificações reforçam solidariedades. A pergunta pendente é esquecida em discussões sobre expectativas frustradas, excesso de trabalho, gestão de tempo. “A instituição” é julgada—com o mesmo pressuposto de coerência esperado de agentes individuais—como culpada, opressiva, opaca. O termo “resistência” aparece mais de uma vez.

Beneficiárias da exigência por coerência e linhas claras, minhas colegas e eu não parecemos parte da instituição—exceto nos momentos em que, em meias palavras, aparecemos. Aos poucos, elas tomam parte na cena: escutam ativamente, acolhem confissões, reagem a demandas por conselhos—oras duras, oras amáveis, com experiente equilíbrio. Não acho que se sintam parte da instituição sendo julgada—exceto nos momentos em que, conscientes, sabem que são e parecem sentir o gume de cada palavra.

\* \* \*

A rede de apoio, no mestrado, existia e existe ainda hoje, de certa maneira, onde experiências e inseguranças foram compartilhadas no ambiente virtual. Mas, para mim, a falta de muitos mais momentos e atividades fora da sala de aula, a falta da socialização e de trocas e afetos presenciais transformaram minhas inseguranças em presenças constantes, fortalecendo minha dificuldade em lidar com figuras de

autoridade, principalmente quando eu sentia que não tinha uma aprovação da parte delas sobre o meu desempenho. Isso também em relação à instituição e a dificuldade em estabelecer um diálogo e a falta de transparência nas decisões e resoluções de problema.

\* \* \*

[...] aos poucos essas estruturas foram sendo remodeladas para formatos do capital, de algo mais impessoal. Então fica difícil até mesmo encontrar com quem conversar a respeito de questões que envolvam a dinâmica de sala de aula, né, um problema com aluno, uma necessidade técnica, alguma necessidade material, enfim. Você vai reclamar pra quem? Você vai falar com quem? Então antes havia um encaminhamento próximo dessa gerência em relação ao professor. Agora há quase que um oceano de diferença, que o professor fica muito refém de diretrizes que partem de algum lugar, mas que o professor não tem acesso, não discute, não conversa, não questiona. Antes este espaço, se é que existia, era limitado, agora é praticamente inexistente. Essa chegada desse capital e essa impessoalização [*sic*] das relações trabalhistas, das relações até mesmo com o aluno, né? Que se interpõe a questão do dinheiro, do pagamento da mensalidade, então “Ah, se eu pago o professor não pode me reprovar”.

\* \* \*

Sempre estudei em colégios particulares e boa parte com bolsa devido às minhas notas. Repensando essa trajetória do ensino médio, lembro de como tudo tinha foco no ENEM, de redações, simulados semanais, aulas de segunda à sábado de 7h até às 17h, uma carga de exercícios tremenda, pressão para obter uma boa nota nas provas - os que conseguiam, tinham suas fotos espalhadas pela escola e até na fachada da mesma, ganhando até uma menção honrosa na formatura.

\* \* \*

Estudei durante todo ensino fundamental em escolas de bairro, onde eu me destacava como não somente a melhor da classe, mas também como uma das melhores da escola. Eu era boa em absolutamente tudo: desde matemática a história, embora eu - naquela época- já tendesse aos meus favoritismos à área de “humanas”.

No ensino médio, decidi estudar em uma escola preparatória para vestibular - o Sistema Elite de Ensino-; o nome diz muito sobre quem importa à escola: alunos de elite, máquinas de fazer provas e concursos.

\* \* \*

Crescer nesse meio fez com que eu tivesse uma visão diferente - apesar de saber que o que eu tinha vivido era uma exceção - fez com que eu me afastasse um pouco da realidade da educação brasileira e esse choque de realidade veio quando eu tive a minha primeira experiência numa sala de aula. Ela se iniciou através de um projeto voluntário chamado *Volunteacher* [itálico inserido pelo pesquisador], nele atuei como professora de inglês de crianças do 1º até o 5º ano e posteriormente como uma das coordenadoras do grupo. Foi um momento de muito aprendizado e aqui listo alguns deles:

1) Me auxiliou com a questão da timidez, visto que eu tinha que ficar no centro de uma sala de aula e não somente fazer com que os alunos me ouvissem, mas também captar a atenção dos mesmos;

2) Trabalhar a didática, muitas vezes o assunto está claro na nossa cabeça, mas ao explicarmos um aluno pode não compreender - então isso me fez sair da zona de conforto, tentar buscar distintas formas para explicar;

3) Me adaptar ao mundo dos alunos, foi a minha primeira experiência com voluntariado e tive que lidar com o universo diferente do qual eu cresci - crianças que faltavam às aulas devido a tiroteios que ocorriam nas comunidades que moram, com problemas familiares, falta de materiais - então eu e os outros voluntários (que também possuíam uma vivência diferente) tivemos que recriar o nosso planejamento;

\* \* \*

[...] um amigo estava apresentando um trabalho, ele mora na favela do Jacarezinho, e durante a apresentação do trabalho dele se iniciou um tiroteio. Enquanto esse tiroteio acontecia, ele propôs mudar de cômodo pra que pudesse ficar

um pouco mais protegido do tiroteio, porque o lugar onde ele estava apresentando trabalho tinha uma janela diretamente.

Esse caso me chocou muito, justamente pela disparidade que eu consegui ver da minha realidade pra realidade de uma outra pessoa que estava na mesma sala de aula que eu, que compunha o mesmo espaço que eu.

\* \* \*

Voltando um pouco no tempo, seis meses depois começou minha jornada na UFF [Universidade Federal Fluminense]. Lá foi tudo diferente... Eu me encantei por aquelas pessoas. Conheci gente de todos os tipos possíveis e imagináveis, fui apresentada a realidades duríssimas as quais minha vida privilegiada não conhecia. [...] Durante a graduação, todas as vezes que uma "*eurotrip*" ou uma bolsa da *gucci* apareciam nas conversas cotidianas da PUC eu tinha a UFF para me agarrar. De algum modo, acho que eu sempre vi a UFF como o "Brasil como ele é" e a PUC como "o mundo como deveria ser" (e aqui eu digo em termos de estrutura, pois a desigualdade é clara para muitos lá dentro).

\* \* \*

Essa minha tia, eu fui ver a tese de doutorado dela, a defesa. E era uma estória incrível, sobre, simplesmente... como é que fala? Alfabetização. Ela foi pra uma escola que é no final de Duque de Caxias, sei lá, é da baixada, é em Barro Branco, o nome do bairro, e estudou como as pessoas fazem as coisas lá, sabe? E encontrou as formas que as crianças aprendem a fazer, as coisas que viam na rua e que variavam, desde as pessoas jogando bola, até realmente tiroteio, as crianças que não podiam sair na rua porque tinha tiroteio, via gente morta, sabe? Tudo isso aparecia naquele trabalho, e eu dizia, "cara isto é incrível!", sabe? Aquilo também é uma coisa que eu lembro, que o mais legal desse trabalho, são as estórias, desse trabalho acadêmico, sabe, feito? No final eu acho, que sei lá, se tivesse que resumir minha trajetória acadêmica, seria o fascínio por estórias. Ficar olhando estórias, e dizer: "isso aqui é muito legal, ou isso é interessante ou é chocante, ou horrível ou uma merda, eu quero mudar isso!". Mas, de alguma maneira, ser despertado pra essas conexões que a gente faz entre a nossa vida, nossas experiências e a de outros, sabe?

\* \* \*

Refletindo sobre a minha trajetória eu consigo elencar dois motivos pelos ocasionais desconfortos. O primeiro é uma dificuldade pessoal e de longa data em lidar com figuras de autoridade, como os professores, e mesmo as instituições, e as relações de poder que elas projetam, mesmo que às vezes de maneira não-intencional. Todo mundo tem aquele professor ou professora camarada que tenta tornar o diálogo mais horizontal. O segundo motivo é a disparidade socioeconômica que o ambiente das Relações Internacionais escancara, às vezes em forma de crítica, majoritariamente em forma de norma.

É curioso refletir sobre isso e perceber que durante a graduação e o mestrado esses dois pontos moldaram a minha realidade e trajetória de maneiras diferentes. Durante a graduação, eu percebo agora, o segundo motivo me afetava a partir da convivência com outros discentes que tinham uma realidade diferente da minha em termos de poder aquisitivo. Eu lembro de me frustrar porque, apesar de ao longo da vida ter convivido com as injustiças sociais e me entender enquanto pobre, eu nunca tive que lidar diariamente com isso em sala de aula, todos os dias, porque sempre estive em escolas públicas convivendo com realidades semelhantes.

\* \* \*

Eu cheguei na faculdade com muita fome aquele dia. Eram 2h30min de viagem da Baixada Fluminense até a Zona Sul do Rio de Janeiro: mesmo que eu comesse alguma coisa em casa não dava pra se manter saciado durante a aula. O campus da UFRJ na Praia Vermelha ainda não tinha bandeirão e todo lanche disponível dentro da universidade era caro demais pra eu custear.

A fome me atrapalhava a estudar. A dor de cabeça era instantânea, o mal-estar arrebatador, uma fraqueza paralisante. Olhei na mochila e, felizmente, eu tinha colocado um biscoito e uma maçã no bolso da frente. Peguei o biscoito e guardei a maçã pra mais tarde. Precisava economizar porque eu sabia que, depois de 3h de aula, a fome atacaria novamente. E mesmo a fruta não evitava que meu estômago comesse a roncar depois no ônibus a caminho de casa. O biscoito e a maçã eram paliativos, analgésicos de curta duração pra dor de cabeça e o mal-estar. Tomando-os, eu conseguia aguentar algumas horas de aula.

Mas uma das minhas colegas de turma parecia não enfrentar estes problemas. Ela entrou com um sanduíche do *Subway* na sala de aula. Enquanto eu abria meu pacotinho de Club Social, senti o cheiro de pão tostado, recém-saído do forno. Num

súbito, levantei a cabeça pra acompanhar. A colega entrava na sala com as amigas ao redor, conversando alguma trivialidade. Meu estômago roncou mais forte. Não lembro de ter pensado muito na hora sobre as disparidades que convivem no espaço universitário. Só lembro de ter aberto o pacote e devorado os três club sociais com pressa. Acho que naquele dia eu não guardei a maçã pro final da aula.

\* \* \*

Eu me sentia um grãozinho de arroz no começo da faculdade. Todo mundo parecia descolado, rico, entendido daquele espaço, e eu lá, praticamente uma caipira de cidade grande. Na época, eu me sentia meio mal pelo alto valor que meus pais estavam investindo em mim, então eu almoçava no horário do café da manhã (já que as aulas começavam 13h e eu pegava o ônibus às 10h para chegar ao meio dia [sic] - margem de segurança para possíveis engarrafamentos), e tomava café na hora do almoço. Então eu sempre chegava com um lanchinho de casa, já que os valores na PUC eram surreais, e isso fazia com que eu sentisse um pouco de vergonha, mesmo que lá no fundo. Ou seja, eu não fazia parte daquela realidade e os fatos só comprovavam isso. Eu não ia a baladas na Zona Sul, não fazia parte da realidade e dos assuntos daquelas pessoas. E olha que quem está falando isso é uma pessoa branca, de classe média, moradora da Zona Sul de Niterói, ou seja, extremamente privilegiada. Acho que no fundo isso tinha muito mais a ver com a minha personalidade e com as pessoas com quem eu me relacionava do que com o lugar de onde eu vim apenas.

\* \* \*

Eu estudei numa universidade pública e agora estudo em uma particular, minhas impressões sobre as diferenças que eu iria encontrar se concretizaram quase que de imediato. Não quer dizer que ambas não tenham a sua cota de desestruturação, mas são atingidas de modo diferente, com consequências imediatas que também guardam uma certa particularidade. E sei que minha percepção é de uma amostragem pequena e que há exceções em meio à regra, entretanto, a força motriz do corpo discente é movida por combustíveis diferentes. [...] E para ser justa, não acho que um lado mereça mais que o outro ou que não há a necessidade de uma intersecção entre esses polos; porque, no fim das contas, o

que deveria importar é a equidade de oportunidades para o ingresso e, principalmente, para a permanência daqueles que desejam ocupar este espaço.

[...]

A academia brasileira, e esta eu digo com certa propriedade, ainda é um território habitado por poucos. Em quantidade e pluralidade. E esqueçamos a ideia de que o mérito é o caminho direto para esse dito sucesso, pois em terra de meritocracia enraizada no consciente, quem carrega os espólios são aqueles que levam em suas veias o sangue das capitânias.

\* \* \*

[...] estava com muita dificuldade na escola, eu não estava indo bem com as notas da escola, eu achava que eu não ia passar no vestibular, achava que mesmo que eu passasse pra qualquer vestibular que fosse eu não ia terminar a escola porque eu não ia passar em química – e não só química, mas química era o meu pesadelo. Então muitas questões acontecendo, eu tive uma crise de ansiedade bizarríssima e esse paquistanês ele ouviu, que eu estava caído no chão copiosamente chorando – chorando copiosamente, no caso – e ele foi lá me abraçou, me consolou [...]. E depois de conversar bastante comigo esse amigo de meu pai, ele falou que eu me preocupasse só em passar, que ele pagaria pra mim minha universidade. Aquilo me acalmou, me deu certo alívio, um certo ânimo. Desde o início, desde o momento que ele falou, eu considerei que seria da boca pra fora. Não seria uma promessa que, enfim, eu cobraria, ou que ele se esforçaria em cumprir, mas me deu um ânimo.

[...] Em janeiro eu recebi o e-mail, dizendo que eu tinha sido aprovado, fui aprovado na segunda ou terceira chamada, em centésimo sétimo. E, enfim a PUC, havia sido minha primeira opção, só que eu não tinha muito como pagar, ou melhor, não tinha nem como pagar. A mensalidade na época acho que era R\$2.400,00, R\$2.600,00, que é bem menos do que está hoje, menos que a metade, mas naquela época o real ainda tinha mais valor né, então era complicado. E no SISU, então, fiz aquela estratégia de colocar como primeira opção, segunda opção, terceira opção, enfim... e aí ir reorganizando, não passou nessa, porque a nota de corte foi muito alta, então passar pra outra universidade, enfim... aquele arranjo do SISU. E, fazendo isso, primeiro coloquei no UnB [Universidade de Brasília] em primeiro lugar, logo fui cortado pela nota de corte, porque minha nota foi muito ruim no ENEM – seiscentos e qualquer coisinha, uma coisinha assim – depois, aí botei na

UFRJ em primeiro lugar também e não passei, UFF também não passei, botei todas as opções possíveis, e até que pesquisando com meu pai, a gente encontrou Ciência Política na UNIRIO [Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro], que era bem próximo de RI, porque né? Ciência Política, e aí me matriculei e passei direto, deixei minha primeira opção. Meu pai queria muito que eu fosse pra universidade, pelo menos um semestre pra ver se eu gostava, porque se eu gostasse, não precisaria pagar a PUC pra mim né. E aí sabendo disso eu me recusei a ir – o que depois até me arrependi, né, mas tudo bem –, me recusei a ir pra UNIRIO nesses seis meses e esperei o início das aulas em agosto da PUC, isso em 2014.

[...]

Quando eu voltei pro Brasil no final de julho, final de julho não...foi meados de Julho...não lembro agora. Quando eu voltei pro Brasil, faltavam duas semanas pra...É, final de julho! faltavam duas semanas pro início das aulas, já tinha chegado a primeira mensalidade, meu pai não sabia como ele ia pagar. E, quando eu voltei pro Brasil, a gente teve uma discussão séria por algum motivo e aí descambou nisso, meu pai falando, que eu sempre falava que ia pra PUC, meu pai não sabia como ia pagar e eu gritei pra ele dizendo que tinha fé – na época eu era muito cristão, né? No dia seguinte o tal do paquistanês ligou pro meu pai e falou assim: “Depois me diz, por favor, quanto é que eu tenho que depositar pra pagar a faculdade do [nome da autora do relato]<sup>19</sup>”. E aí pagou a primeira mensalidade, né, garantiu pelo menos a primeira parte do semestre.

Minha primeira semana indo pra PUC foi a semana mais feliz da minha vida. Eu ia no ônibus rindo, do nada, eu olhava pela janela e começava a rir. Eu até hoje me lembro da sensação de estar no ônibus indo pra PUC e eu nunca me esqueço disso. Eu olhava pela janela eu via o mar ali no Elevado do Juá, e eu começava a rir, eu lembro de estar sentado uma vez até naquela cadeirinha de acompanhante de cadeirante que havia no final dos ônibus, eu lembro das roupas que eu usava, porque foi realmente a semana mais feliz da minha vida, eu estava realizando o sonho. E foi ótimo, né, eu tive várias questões na universidade, algumas questões, alguns atritos com o centro acadêmico [...]. Mas, em relação as matérias eu estava superfeliz, de estar estudando, de estar interagindo, conhecendo pessoas novas, e lendo os textos, questões sobre guerra, questões sobre Política Internacional, e

---

<sup>19</sup> Informação anonimizada por mim, pesquisador, para preservar a identidade da pessoa em questão.



teorias de RI, Realismo, que eu adorava. Então, foi um sonho se tornando realidade. Só que, no primeiro semestre, como eu falei né, eu super achei que a promessa do amigo do meu pai era uma coisa da boca pra fora. E de certa forma foi. Inclusive meu pai sempre comentava como ele era muito ruim em manter compromissos. Então às vezes ele pagava, mandava o dinheiro pro meu pai pagar a mensalidade, muitas vezes não pagava, e aí meu pai pegava das reservas que tinha juntado nos últimos anos, que estavam sustentando a gente naquele momento, e pagava. Então o primeiro semestre aconteceu e foi pago com muita dificuldade. Sempre meu pai falava que estava difícil e que não sabia se ia conseguir continuar pagando a universidade pra mim. Eu chorava na hora, era imediato, era o gatilho mais absoluto que podia existir, eu estava amando demais, eu não queria sair de lá.

Daí, pro segundo semestre, no meu aniversário, no início do ano, minha mãe me deu de aniversário o dinheiro pra pagar autoescola, pra aprender a dirigir, eu ia fazer 19 anos. Só que eu não tinha dinheiro pra pagar a mensalidade do segundo semestre, sem pagar a primeira mensalidade eu não podia fazer matrícula nas matérias, e aí eu acabei usando o dinheiro da autoescola pra pagar a primeira mensalidade e aquele ano todo aquele dinheiro que a gente meio tinha de reserva foi embora, o dinheiro que entrava, já saía pra pagar contas, fazer as compras do mês e tudo mais. Então, segundo semestre inteiro da faculdade eu não consegui pagar uma mensalidade. Eu contrái uma dívida na PUC de mais de R\$20.000,00 reais. Mas sempre fui um aluno muito interessado, muito engajado. Desde o início da faculdade me colocaram como representante discente, eu interagia muito nas aulas, né, com os professores. Eu já era conhecido no departamento, [...]. Eu tinha entrado no CARI [Centro Acadêmico de Relações Internacionais], porque achava que podia reformar o CARI por dentro, tinha umas ideias novas, e tal. Então eu já tinha feito alguns contatos, e nisso, eu sabendo que não ia conseguir continuar na PUC se eu não tivesse bolsa, eu falei com o pessoal do DCE [Diretório Central dos Estudantes] – na época era uma galera bem reacinha, inclusive [...] –, mas eu fui lá conversar, super, né, de cabeça aberta – até porque eu também era ainda reaçã – falei que estava com dificuldade, não sei o que, perguntei se tinha alguma iniciativa para tentar reivindicar mais bolsas pros alunos. Até porque eu havia ido na Vice-Reitoria Comunitária no início do segundo semestre pra ver se eu conseguia com minhas notas alguma bolsa. Meu objetivo era, tipo, tentar estudar o máximo possível, tirar notas boas e tentar pedir uma bolsa com base nisso. Só que chegando

na Vice-Reitoria Comunitária me disseram que não tinha bolsa pro segundo semestre, só podiam dar as bolsas pro primeiro semestre. E aí nisso eu fui falar com o pessoal do DCE, do CARI e tudo mais. E aí nisso no DCE o tal presidente do DCE [...], ele marcou uma reunião comigo lá no DCE, eu conversei com ele, expliquei a situação e ele falou: “Olha só, toda semana a gente tem reunião com o [representante de alto escalão da universidade]<sup>20</sup>. Escreve uma carta explicando a sua situação que eu vou entregar pra ele”. E aí nesse ponta pé inicial ele entregou a carta pro [representante de alto escalão da universidade], o [representante de alto escalão da universidade] pediu pra eu iniciar o processo com a FESP [Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio], com o pessoal lá da avaliação socioeconômica. Tinha que entregar documento, documento que nem tinha, tinha que dar, tipo, contracheque, meu pai não tinha mais contracheque, não tinha nada. Mas aí eu consegui uma bolsa por seis meses, contanto que eu fizesse o FIES [Fundo de Financiamento Estudantil]. Então, eles botaram minha dívida de 20 e tantos mil, R\$22.000,00 se eu não me engano, botaram tipo em pausa, suspenderam a dívida por um tempo, me deram meio que o terceiro semestre, com 100% de bolsa, com a condição que no quarto semestre eu fizesse o FIES. Fui, fiz todo o processo, com todos o documento, não sei o que... No dia de levar os documentos na PUC, estava faltado *um* papel, *um* documento, que eu tinha que entrar num site, enfim, três sites, se eu não me engano, que eu tinha que entrar e me cadastrar, fazer coisas, pegar um papel e assinar, e faltava um destes sites. Só que o prazo pra entrar neste site já tinha fechado, e eu não tinha mais como pegar esse documento. Então o processo do FIES não tinha mais jeito, eu estava muito arrasado, muito nervoso, achando que ia perder de novo a chance de ficar na PUC, que ia ter que trancar, sair, enfim.

Na época, eu conversava com uma psicóloga da PUC, e como eu havia ido nas férias pra resolver este negócio do FIES, né, eu pensei: “ah, já que estou aqui mesmo, vou passar lá pra dar um beijo nela, ver se está tudo bem, não sei o que”. Ia só dar um beijo nela, ela me chamou pra entrar na sala, conversar, e ela viu que eu estava meio mal, perguntou o que havia acontecido, e eu expliquei isso tudo, que, né, que eu tinha conseguido a bolsa, mas tinha que fazer o FIES, e faltou uma coisa. E essa psicóloga, enfim, a chefe dela, ou superior, sei lá, na área da PUC que

---

<sup>20</sup> Nome cargo anonimizados por mim, pesquisador, para preservar a identidade da profissional.

ela trabalhava, que era associada à vice-reitoria comunitária, era responsável por bolsas. Ela anotou tudo que eu tinha falado e falou, na mesma hora, foi lá falar com essa superior dela e voltou, dizendo: “Olha só, eu consegui pra você mais seis meses de bolsa. Falei aqui com minha chefe e ela conseguiu mais seis meses de bolsa pra você e você faz o FIES no semestre que vem”. Aquilo me deu mais um semestre, enfim, mais um peso saiu de meu ombro – só de lembrar estou quase chorando de novo, estou meio sensível estes dias, enfim, não que a estória não seja suficiente, mas esses dias praticamente estou meio sensível.

E estudei mais um semestre, né, no terceiro havia sido monitor no S.<sup>21</sup>, no quarto eu fui monitor de novo no S. [...]. E no quarto período eu comecei um projeto de PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica] com a P.<sup>22</sup>, isso no final do semestre, né, eu quis fazer um projeto PIBIC, fui conversar com ela, tinha aberto um PIBIC de uma professora que tinha saído do IRI, ela pegou e a gente fez um projeto juntos, e a gente submeteu. Quando o projeto foi aprovado – início de julho ou início de agosto, não me lembro agora –, ela me chamou pra conversar comigo, falou que tinha aprovado, né, ver como seriam os primeiros passos e, quando fui conversar com ela, estava meio desanimado, porque a bolsa ia acabar eu teria que fazer tudo mais, não sei o que, e falei com ela sobre isso, eu falei: “P., eu não sei se consigo estudar na PUC”. Que mesmo que eu fizesse o FIES, eu já tinha falado com meu pai, mesmo que eu fizesse o FIES, a gente meio que não tinha perspectiva de como a gente ia pagar o FIES depois. E aí eu conversei com ela e falou: “Não, não tem como, você é um dos melhores alunos que nós temos”, não sei o que, “Eu vou falar com o [representante de cargo administrativo no departamento]<sup>23</sup> e vamos tentar te ajudar”. O P. fez uma carta para o A. de novo, falando que eu era um bom aluno, que eu, enfim, seria uma perda para o departamento se eu saísse.

E, enfim, nessas férias eu havia ido pra São Paulo, meu melhor amigo se mudou pra lá, se casou com uma mulher de Ribeirão Preto, se mudou pra lá e eu fui lá passar uma semana com ele. Quando eu estava em Ribeirão Preto, meu pai me ligou, dizendo que o A. tinha ligado pra casa e queria falar comigo, e meu pai tinha

---

<sup>21</sup> Nome anonimizado por mim, pesquisador, para preservar a identidade da profissional.

<sup>22</sup> Nome anonimizado por mim, pesquisador, para preservar a identidade da profissional.

<sup>23</sup> Informações anonimizadas por mim, pesquisador, para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

passado meu telefone de São Paulo, não sei o que, que ele ia ligar, pra eu ficar atento. Logo depois ele ligou, ele pediu minha matrícula pra abrir no sistema, ele abriu lá com minha matrícula e viu que eu tinha essa dívida de R\$21.000,00, R\$21.000 e tanto, se eu não me engano. E aí ele falou: “Ah, tô vendo que tem em essa dívida aqui, né? Eu vou apagar isso aqui pra você, eu vou perdoar essa dívida, você não tem mais nenhuma dívida com a gente”. Na hora eu comecei a lacrimejar. E aí ele falou que haviam me elogiado muito, falado que eu era muito bom, não sei o que, e ele me deu uma bolsa, agora, dessa vez, permanente, eu consegui a bolsa até o final da minha graduação.

\* \* \*

Uma outra coisa que me chamou atenção foi políticas destinadas a estudantes que podemos chamar de “carentes”, estudantes, por exemplo, que vinham de uma condição social não muito privilegiada e que eram os primeiros da família a frequentar a faculdade ou o primeiro a se formar. Então, vivi muito isso e isso foi muito gratificante, porque as instituições que eu trabalhava, elas atendiam um público de classe média, classe média alta, e de repente essas instituições acabaram recebendo alunos que vinham de outras camadas sociais com outros discursos, com outras preocupações, trazendo uma diversidade a essas instituições que antes tinham pouco ou quase não tinha e isso foi também um reflexo de políticas institucionais no macro, ou seja: financiamentos, bolsas de estudo, políticas pra que os estudantes pudessem continuar na instituição, ou seja, garantir transporte, alimentação, livros; enfim, tudo que envolve a vida acadêmica, não necessariamente dentro de sala de aula, mas... acesso a compra de livros, enfim, a uma série de questões necessárias à educação.

\* \* \*

Na minha experiência, eu percebo que uma boa infraestrutura, como salas de aula confortáveis, equipamentos eletrônicos e laboratórios bem equipados são essenciais como parte da valorização do trabalho acadêmico. Porém, esses instrumentos são apenas isso, instrumentos, e é por [essa] razão que uma produção substancial e de qualidade, um interesse pelo compartilhamento de informações e o usufruto da universidade passam pelo fator humano.

\* \* \*

Como eu me encantei por tudo aquilo. Professores inteligentes, divertidos, empolgados... E as salas de aula, a biblioteca, a estrutura... que estrutura fantástica tem aquela universidade! Tudo o que a gente precisa está a um estalo dos dedos.

[...]

A UFF não tinha - e acho que nunca terá, infelizmente - a estrutura da PUC, mas ela tem algo que a PUC, infelizmente, não foi capaz de me dar completamente: relações profundas. O humano era algo muito forte. A UFF tem alguma coisa inexplicável que deixa você com saudade daquele lugar, daquelas salas de aula, das quadras, das bibliotecas, e até dos bebedouros quebrados (uma vez que esses últimos só foram consertados devido a uma mobilização conjunta dos alunos)!

\* \* \*

[...] eu ter tirado “A” na UERJ [Universidade Estadual do Rio de Janeiro] me deu força pra continuar estudando. Só que eu não queria estudar na UERJ, eu ouvia estórias dos meus professores que lá era um lugar muito sóbrio, muito sombrio, enfim muito pesado e as estórias que havia suicídios constantes, eu não queria passar pra UERJ. Então, na segunda fase, eu fiz a prova sem sacanear, mas eu não fiz a prova séria: eu fiz bem o suficiente pra ir bem, mas não bem o suficiente pra passar. E foi exatamente isso, eu fiquei por dois décimos, dois pontos... pouquíssimo, por duas unidades de nota, eu não passei.

\* \* \*

Algumas das matérias na graduação foram conduzidas nas novas e recém-inauguradas “salas inteligentes”: salas com lousas *touch screen*, projetor fixo, wi-fi e diversas mesas redondas com cadeiras com rodinha onde nos dividíamos em grupos de cinco e metade da mesa se sentava de costas para o professor. Toda troca de aula envolvia uma dinâmica de divisão dos grupos em cada mesa, e separação interna de grupos de amigos que contavam com mais de cinco pessoas.

As mesas estranhamente criavam um senso de cumplicidade, uma bolha de interação entre nós, que trocávamos anotações e facilmente deslisávamos comentários pelo tampo – mesas redondas são mesas de convivência. Era fácil se perder na privacidade que as mesas permitiam: sentada de costas para o resto da

sala, vendo apenas aqueles quatro rostos e ouvindo a voz distante do professor se confundindo com a lousa tecnológica, nunca passava pela minha cabeça que meio à exposição rotineira de uma aula qualquer, olhares poderiam estar direcionados para mim.

Eu me sentia invisível meio às mesas amontoadas e às cadeiras que nunca ficavam paradas; era difícil andar pelo espaço estreito entre as mesas enquanto todos estavam sentados.

\* \* \*

Naquele semestre, uma das turmas era cindida—uma raridade em um espaço hegemônico a ponto de manter dissidências acuadas. A “dissidência”, no caso, era composta daquelas que se autodeclaravam racionalistas e positivistas, às vezes abertamente realistas, sempre politicamente liberais. Uma metade do grupo não entendia por que a outra perdia tempo com racionalismo; a outra metade não entendia o que a primeira ganhava (além de pedantismo) com suas invocações à partícula pós—pós-positivista, pós-colonial, pós-estruturalista. Até onde eu sei, nenhuma jamais perguntou à outra aquilo que não entendia; ambas investidas em ser, ativa ou passivamente, a negação da outra. Eu intuía estar diante de algo raro naquela instituição—uma oportunidade a saborear. Em retrospecto, explorar a cisão daquele grupo era mais valioso do que o meu plano para aqueles encontros. Mas a ave de Minerva segue seu ritmo, e o crepúsculo ainda precisava de um empurrãozinho.

Ele veio na segunda metade do semestre. Estávamos lendo críticas feministas ao liberalismo. O texto para a leitura conjunta daquele encontro deve ter contribuído: ninguém encontrou ali provocações úteis. Eu mesmo só lembro de pensar que não deveria usá-lo novamente até entender o que precisava com ele. Talvez por não haver nenhum corpo investido na discussão, não havia nada oferecendo resistência ao incômodo sendo cultivado há semanas por parte da turma. Naquele dia, ele ultrapassou o limiar do silêncio. Eu não me lembro do nome da aluna nem de suas palavras exatas—apenas que ela era do tipo que tinha muitos comentários a compartilhar, mas sempre apenas com quem estava ao seu lado. Uma voz coletiva singularizou-se garganta afora—primeiro tateante, mas logo imponente—, ecoando, em frases e gestos, a revolta tornada aforismo por

Zalewski<sup>24</sup> “todas essas teorias, mas os corpos continuam sendo empilhados”. Ou simplesmente: isso tudo não parece servir para nada. Um milagre.

A pergunta repercutiu do seu lado da bipartição do nosso espaço, a cisão ganhando contornos concretos enquanto vozes e corpos espalhados pelo círculo de carteiras concordavam, apoiavam, repetiam, ampliavam. Prontamente, o outro campo reagiu—talvez em defesa do curso, mais provavelmente em defesa de sua trincheira: “para compreender o mundo”, “para tudo”, “para que servem as outras coisas?”, “se você não entendeu, sinceramente...”. Réplicas deram lugar a tréplicas e ao que quer que venha depois delas. Eu assistia a tensão desenrolar-se diante de mim, como um teatro no qual eu era ao mesmo tempo cenógrafo e audiência, mas (ainda) não personagem. Um segundo milagre.

Não se falou mais do texto que não provocou ninguém. Dedicamos o resto do encontro a entender o que era insuportável a ponto de romper o silêncio. Aos poucos, eu reganhava lugar de personagem—mas qual? Encontramos uma demanda subjacente: “nós queremos melhorar o mundo”. Para uns, era exatamente isso que estávamos nos preparando para fazer; para outros, estávamos rodando em círculos abstratos, cada vez mais longe de minimizar o sofrimento dos Outros (também abstratos, note-se). Um desejo comum atravessava a cisão do grupo, tornando a resistência do outro lado insuportável<sup>25</sup>. Narcisismo das pequenas diferenças?<sup>26</sup> Ao final do encontro, foi unânime a demanda pela continuação da discussão nas próximas aulas. Um terceiro milagre.

\* \* \*

As carteiras da universidade eram organizadas em fileiras muito mais tortas e pela primeira vez os lugares onde cada um deveria se sentar não eram marcados e os alunos podiam entrar e sair e se locomover pelo campus e pela sala sem permissão prévia. Eu matei aula pela primeira vez. Eu respondia sem antes levantar a mão. Eu cuidadosamente observava as atitudes dos colegas, as respostas dos professores, mapeando os limites daquela nova liberdade – esperando o momento que as regras apareceriam despidas e claras na minha frente.

<sup>24</sup> Zalewski, Marysia. ““All these theories yet bodies keep piling up’: theories, theorists, theorizing”. [Nota inserida pela autora da autobiografia].

<sup>25</sup> Zehfuss, Maja. “What can we do to change the world?” [Nota inserida pela autora da autobiografia].

<sup>26</sup> Freud, Sigmund. *O mal-estar na civilização* [Nota inserida pela autora da autobiografia].

Alguns anos depois, quando eu fui monitora, era parte do meu trabalho acompanhar toda vez que algum aluno participasse da aula – atentamente vigiar e anotar a quantidade de vezes que cada aluno fizesse algum comentário sobre o texto, se inserisse na discussão. Era difícil distinguir os rostos dos alunos, então eu tinha uma tabela com fotos da carteirinha e nome completo de cada um, onde eu podia garantir que eu não confundi as feições de duas pessoas e acidentalmente dei pontos de participação para o aluno errado. Todo fim de aula eu relatava para a professora a quantidade total de alunos que participou satisfatoriamente.

### 3.2

#### Amores e fantasias

Nós realmente amamos dar aulas. Ali, realizamos nossa identidade: seja pela missão social que realizamos, seja pela relação de mútuo apoio que criamos com estudantes—ou, melhor dizendo, com algumas estudantes: aquelas geralmente sentadas na “fileira da frente”, que tomam notas, fazem perguntas, afastam de nós o medo da exposição e da solidão. Uma fantasia perfeita: eu sei algo que você quer saber; eu possuo um conhecimento exclusivo<sup>27</sup> e você o demanda; você deseja algo e eu te digo o que; eu ensino, você aprende. Algumas de nós dirão que há também o outro lado: você sabe algo que eu quero saber; você ensina, eu aprendo. De uma ou outra forma, temos reconhecimento mútuo, reflexo sem distorção.

\* \* \*

[...] eu descobri que eu adoro dar aula. Entre todas as decepções que o mestrado me trouxe, o estágio docência não foi uma delas. E isso vai muito além do fato de eu ter ou não didática ou conhecer algum assunto a fundo. Está mais relacionado com a troca realizada com a turma e, principalmente, com a professora responsável pela disciplina, a maneira como ela me deixou confortável para opinar, participar, como deu feedbacks e me ensinou a ensinar.

\* \* \*

E foi fazendo a monitoria, nas primeiras duas monitorias que eu comecei a dar que eu comecei a considerar seguir uma carreira acadêmica, porque até então

---

<sup>27</sup> Inayatullah, Naeem. “Why do some people think they know what is best for others?” [Nota inserida pela autora da autobiografia].



havia entrado em RI com o objetivo de ser diplomata, o clássico, né? Que é uma coisa que eu já vinha pensando desde pequeno, que na verdade era o sonho de meu pai que acabou passando pra mim – ele nunca falou que era o sonho dele, mas era o sonho dele. E aí no terceiro período eu comecei a considerar “não, eu quero ser professor”. Eu estou gostando disso, sabe? Eu gostava muito de estudar, eu gostava muito de aprender sobre RI, eu gostava das discussões nas aulas, eu gostava de passar conteúdo pros alunos; então nas monitorias eu fazia aula de revisão, tipo, faço todos os textos e o professor [...], ele desde o início, desde a primeira monitoria que eu dei no primeiro período, ele pediu que eu desse pelo menos uma aula, eu tive a experiência de montar uma aula e dar uma aula pros alunos, e eu estava gostando daquilo.

[...]

E aí em todas as oportunidades, eu lia os textos, fazia meus resumos, fazia minhas explicações, buscava fontes de fora, né, textos, músicas, vídeos, filmes, documentários, artigos de jornal, artigos de opinião; e mandava pro alunos, pra dar o suporte para a aula que eu estava dando, e enriquecer o conteúdo dos textos, que muitas vezes eu não dava só os textos, eu queria trazer essas coisas mais de fora. Então, tive muito essas experiências, assim, de descobrir como ser professor, como fazer pesquisa, como preparar aula e como dar aula. E também a partir do meu sétimo período, se eu não me engano, e conversando sobre isso com o R.<sup>28</sup>, né, ele falou que dava aula no PIUES [Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade], para o Ensino Médio, que é um projeto da PUC, de introdução em Relações Internacionais para o Ensino Médio, e perguntou se eu queria dar aula com ele. E eu fui, e dei aula com ele e era muito legal, porque era um outro público, né, não eram alunos da universidade, eram alunos do Ensino Médio, estavam querendo saber o que era RI

\* \* \*

Pra você ter uma ideia, teve uma turma que nós produzimos um pequeno livro com artigos desses alunos. Com artigos sobre, por exemplo: a educação infantil no Brasil, como é que tá, e na cidade onde eles vivem – porque eu atuo no município de Chapadinha, na Universidade Federal – Como é que é a educação infantil na

---

<sup>28</sup> Nome anonimizado por mim, pesquisador, para preservar a identidade da profissional.

cidade de Chapadinha, como é que a educação no Ensino Fundamental na cidade de Chapadinha, no Ensino Médio, no Ensino Superior; como é que é a pública, como é que é a privada; enfim, A gente faz uma espécie de panorama sobre a educação, um panorama mais geral, mas mostra como que isso se dá lá no âmbito da cidade onde eles estão vivendo.

[...]

Eu trabalho com formação de professores da área de Ciências biológicas, num curso de Ciências Biológicas. E aí, umas alunas questionaram porque que nessa área só se falam os homens: “só existiram homens pesquisadores?” Né? Se fala de Darwin, se fala de Wallace, se fala de vários outros pesquisadores homens. E aí eu, percebi que aquilo poderia dar um bom tema de pesquisa e sugeri que nós fizéssemos uma pesquisa pra descobrir que mulheres foram essenciais pro campo das Ciências Biológicas, das Ciências Naturais, e que foram invisibilizadas. E aí nós fizemos, o *Planner*<sup>29</sup> [...] fizemos uma pequena pesquisa, distribuímos as pessoas por grupos e elas foram pesquisar quem foi cada mulher. Surgiram muitas outras, mas a gente selecionou assim por grau de importância e também por tempo histórico, a gente queria umas bem mais assim, sabe, nos séculos.... as primeiras até a mais atual. A gente pesquisou, por exemplo, a dupla de pesquisadores que [...] desvendou o DNA, por exemplo, do coronavírus; vivas, portanto. E tem outras mulheres vivas também. E de áreas de conhecimento, porque a gente tem, por exemplo, pessoas que trabalham com mamíferos, pessoas que trabalham em mares, pessoas que trabalham em diferentes áreas que compõem essas Ciências Naturais. Então, a gente fez uma seleção e fizemos um *Planner* que podemos usar, como uma espécie de calendário-agenda; e aí, que não ficou só nas nossas mãos: a gente também entregou pra todo mundo, tem uma apresentação da pesquisa mostrando como surgiu, como esse material foi produzido, por quem, pelo conjunto da turma, através da disciplina que eu ministro, e tal. Então foi bem legal, assim, é outro exemplo de um trabalho que a gente tenta fazer essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

\* \* \*

29

Disponível

em:

<<https://drive.google.com/file/d/1Ly4W2hgx6jYx6Y7A4mA5DKLkS5CVVeBy/view>>. O link foi disponibilizado pela autora da autobiografia

É uma experiência ótima, você preparar uma coisa, mostrar seu conhecimento, trazer coisas de fora, mostrar uma coisa nova a partir de um texto original e você apresentar para pessoas que vão entender aquilo de uma forma ou de outra. E aí, no final, você sentir ou que não foi tão boa quanto poderia, ou que foi horrível, “eu devia ter falado isso e esqueci”, e mesmo assim ou apesar disso as pessoas “não, foi legal”, não sei o que, “foi boa a aula”, e às vezes você acha que é educação, mas sente que a pessoa falou de verdade, porque se interessou pelo assunto.

\* \* \*

Até então dou aula nesse preparatório como um compromisso social com a educação, entendendo a perspectiva freiriana de que a educação, ela é libertadora e ela acontece em base, né, na base, então, é o meu compromisso social. É dessa forma que eu entendo e a que eu contribuo.

[...]

E aí falando da prática docente em si, com toda essa trajetória esse caminho, né, sendo monitor, professor – que eu mesmo acho que a distinção é somente burocrática, pra mim desempenha o mesmo papel em sala de aula –, mas falando da prática em si, eu acho que o professor, ele não é só aquele que é desenhado pela sociedade, como: “Ah ele é professor, que bonito, forma pessoas”, e tudo mais, porque acho que a sociedade criou um estereótipo, né? O professor ele é aquela imagem que o Paulo Freire mesmo dizia, né? Se bem me lembro. Acho que é: “Tia sim, Professor não” alguma coisa assim, né, mas pra dizer que aquela imagem quase que maternal do professor pode ser mantida, mas a prática libertadora da educação de trazer conhecimentos, de trazer uma educação que seja de fato libertadora, que possibilite caminhos aos alunos, a sociedade não gosta, né. E aí a gente vê uma sociedade retrógrada, famílias que tem uma perspectiva de educação muito retrógrada, aonde [*sic*] um professor não pode falar de determinados assuntos, porque falar desse assunto pode gerar um mal-estar pode gerar “uma mudança no comportamento do meu filho”, e aí nós somos acusados de todos os adjetivos possíveis, né. Eu já fui muito chamado de doutrinador, de marxista, de comunista, de esquerdoso, de petralha, porque acredito numa educação que precisa ser libertadora e que precisa criar autonomia intelectual nos meus alunos, né, autonomia da prática libertadora, da prática social através do ensino, mas também

a autonomia intelectual dele poder escolher qual caminho, qual teoria ele quer seguir.

[...]

Então, se tem alguma coisa que me mantém na docência, é a minha vontade de querer mudar tudo isso. Não um sonhador de quem um dia eu quero ser presidente ou ministro da educação, mas que eu consiga mudar essa realidade a partir do meu aluno, que encontra na educação um refúgio, que encontra na educação a possibilidade de mudar a realidade dele. E é assim, isso me conforta porque eu sei que dar aula é a minha forma de poder ajudar o Brasil a melhorar.

\* \* \*

[...] eu me lembrei de uma experiência no trabalho com a Comissão Pastoral da Terra há alguns anos atrás aqui na Diocese, em que a gente acompanhava um assentamento no município de Iracema no Ceará, chamado Boa Esperança, e tinha encontro com a comunidade pra discutir os problemas da comunidade, sobretudo problemas ligados à produção, à comercialização à organização do assentamento, também a gente se encontrava pra celebrar com o assentamento, eu mesmo batizei várias crianças lá no assentamento. Mas, num desses encontros, a gente estava tratando de produção, do pasto, dos animais e saiu lá uma série de expressões e de palavras e de conceitos que eles utilizavam para designar o pasto, a atividade. E eu que vinha da cidade ficava, assim, como a gente diz aqui no Ceará: “boiando”, sem entender, porque é uma linguagem que não fazia parte do meu mundo. E me lembro de eu começar a brincar uma hora dizendo: “me ensinem aí, me expliquem aí pelo amor de Deus que eu não entendo nada disso. Não sei nem o que significa essas palavras”. E aí um senhor, já de idade que eu não recordo agora o nome, começou a rir e disse assim: “é Padre, é assim mesmo! Tem coisa que o senhor sabe e nós não sabe e o senhor ensina e a gente vai aprendendo, e tem coisa que o senhor não sabe e nós sabe e a gente vai ensinando”. E eu fiquei muito impactado por essa fala dele, me lembrei inclusive muito de Paulo Freire na época, e foi para mim um aprendizado e uma expressão bem concreta daquilo que tanto insistia o Paulo Freire, né, que “ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho”, mas que o saber é uma produção coletiva, e a gente sempre tem o que ensinar e sempre tenho que aprender e quando a gente compartilha saberes a gente se enriquece com isso e a gente se qualifica para a nossa ação no mundo.

[...]

É um tipo de saber, de aprendizado que me marcou muito e que, para o exercício do magistério, do ensino, é sempre muito importante a gente nunca esquecer que a gente acumula alguns saberes, algumas informações, que a gente compartilha com outros, mas a gente sempre vai aprendendo e sendo enriquecido com o saber partilhado pelos outros. E que, na verdade, o saber se torna sabedoria quando ajuda a gente a se enfrentar com os problemas, com as dificuldades, com os desafios da vida, é uma lição que eu carrego a vida inteira.

“É padre, tem coisas que o senhor sabe que a gente não sabe, mas tem coisas que a gente sabe que o senhor não sabe, mas a gente ensina e aprende juntas”, é uma lição que eu carrego.

\* \* \*

Estudantes, por sua vez, realmente estragam essa fantasia. Estudantes não entendem, não gostam, não querem, não ligam, se ausentam—fisicamente ou pelos seus celulares. Estudantes nos lembram que algo cinde o espaço pedagógico, desconstruindo discentes e docentes; que nosso amor pedagógico é uma fantasia que é sustentada, como toda fantasia, por apagamentos, desejos, bodes expiatórios, esperança e violência<sup>30</sup>.

\* \* \*

Além das dificuldades óbvias de lidar com o divórcio dos pais e de ter que atravessar uma cidade duas vezes ao dia para estudar, desde a primeira semana de aula fui apelidado de [apelido]<sup>31</sup>, em referência ao meu sobrenome, e me tornei vítima de *bullying*. O *bullying* ia dos apelidos às ameaças e agressões. Além de [apelido], falavam que eu tinha microorganismos/bactérias [sic] e que não podiam encostar em mim ou ficar próximos por causa disso. Em uma aula, certa vez, um dos colegas que mais fazia *bullying* comigo me enforcou e disse que só me soltaria se eu falasse que era gay. A turma inteira ouviu e esse se tornou mais um estigma associado a mim, apesar de à época eu sequer entender ao que o termo se referia.

<sup>30</sup> Rickert, Thomas. *Acts of Enjoyment*. Rhetoric, Žižek, and the Return of the Subject; Inayatullah, Naeem. “Teaching is Impossible: a polemic”. [Nota inserida pela autora da autobiografia]

<sup>31</sup> Omitido por mim, pesquisador, para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

A escola foi absolutamente displicente com o que acontecia. Me lembro de um dia em que chamaram todos os alunos para uma palestra sobre *bullying*, ensinaram as origens, as fases (apelidos, ameaças, agressões), que isso não devia acontecer... Mas ao mesmo tempo negavam sempre que possível que eu sofria *bullying*. Minha forma de lidar com tudo isso era responder aos professores e ficar nos corredores durante os intervalos gritando repetidamente que “eu quer[ia] ser expulso”.

[...]

Estudei dois anos nessa escola. Depois de muito implorar ao meu pai, ele finalmente me mudou de escola. Me lembro até hoje do dia em que visitamos a escola nova e meu pai me disse que me matricularia nela. Fiquei muito feliz por sair de uma escola na qual eu era agredido de muitas formas e com a convivência de psicólogos, professores, coordenadores e direção. No primeiro dia de aula no colégio novo, no início da primeira aula de História, o professor pediu que os alunos se apresentassem um a um. Na minha vez, antes que eu pudesse falar, ele olhou para mim e disse algo do tipo “você nem precisa se apresentar que eu já conheço o *Chicken Little*” [itálico inserido pelo pesquisador], se referenciando à minha aparência: magrinho, dentuço e de aparelho, e com óculos (isso foi em 2006, o filme havia estreado poucos meses antes). O que era um dia feliz, no qual se abria uma nova oportunidade de estudar sem os apelidos constantes que marcaram meus dois anos anteriores e com colegas que não conheciam e não faziam parte do *bullying* que eu havia sofrido, logo se tornou uma sentença de mais um ano escolar sem ser chamado pelo nome.

\* \* \*

Eu me senti invisível até o dia que, enquanto eu estava absorta, anotando a discussão que seguia para além das minhas fronteiras, de repente eu senti minha cadeira de rodinhas sendo bruscamente puxada para trás e eu deslizei para longe da mesa: exigindo algum tipo de participação, o professor arrastou minha cadeira até que as costas de plástico colidissem com a parede e lá ele imobilizou as rodas e a cadeira e a mim contra a parede. Ele fez alguma pergunta sobre a matéria que eu não consegui responder. Eu não consegui falar nada. Eu não tinha como me levantar nem me afastar e sentia os olhos apreensivos dos meus colegas sobre a cena. Mas principalmente sentia os olhos do professor sobre mim – não havia nada entre nós,

nenhuma carteira nos separando, nenhuma lousa por perto, nenhuma delimitação que nos demarcasse.

Eventualmente ele se afastou e eu deslizei a cadeira de volta para a minha mesa e pega entre os olhares de preocupação daquele grupo eu rapidamente joguei as coisas bagunçadas na minha mochila e me levantei. Enquanto eu atravessava o comprimento da sala para chegar até a porta, minhas mãos tremendo, todos me observavam em silêncio, inclusive o professor.

\* \* \*

Cara, era uma cena muito louca, ela [a professora] me chamou pra escrever no quadro alguma coisa, algum dever. E aí eu tinha que escrever a letra “f” numa palavra inserida, tá ligado? E eu fiz um “f”, como eu tinha aprendido, que era tipo uma voltinha pra cima, desce, e faz um círculo 360 e vai pra frente, ou o contrário, alguma coisa assim. E as pessoas começaram a me sacanear, e rir da minha cara, porque... não sei, meu “f” era zoadado. E isso me marcou, mano, eu fiquei meio traumatizado com essa porra, eu lembro de ficar escrevendo efes e efes e efes no meu caderno até fazer ele certo, como a professora mandou. Que eu achei aquilo muito chocante. A turma inteira meio que, tipo assim... acho que eles não viram, porque era tudo criança, mas eu lembro de uma criança perguntando: “Tia, que letra é essa que ele fez?”, e tal. E eu me senti muito mal com aquilo, meio que como tivesse sendo humilhado. Obviamente eu não estava, mas era só uma criança com muita vergonha de quarenta pessoas vendo ela errar em público. Isso me marcou bastante. E aí depois, esse é um tema comum na minha vida da escola, eu sentia muita vergonha, porque era muita gente, e ao mesmo tempo, eu queria me dar bem, porque eu me sentia mal por às vezes errar as paradas, e eu estudava bastante.

\* \* \*

O início da minha educação escolar foi também o início dos meus problemas com a escola. Quando aprendi a falar em português, pouco tempo depois da minha volta ao Brasil, meus pais começaram a se mudar muito, o que me forçou a mudar de escola na mesma frequência. Minha dificuldade de fazer amizades por causa da mistura de idiomas foi emendada em uma dificuldade causada pelas mudanças constantes. Como me mudava de escola com frequência, parei de fazer amizades

para não ter que passar pela dor de perdê-las em seguida, algo que só mudou no início da minha adolescência. Assim se passaram meus primeiros anos escolares.

\* \* \*

No ensino fundamental inteiro eu fiquei meio na merda, porque eu não tinha muitos amigos e aí eu sentia que estava sempre sob a vista de várias pessoas, que estavam me julgando o tempo todo e... ficava me sentindo mal mesmo. E aí a sala de aula passou a ser esse lugar de vergonha, que eu me escondia do que qualquer outra coisa.

\* \* \*

Por algum motivo, eu gostava muito de fazer caretas, um hábito que em um desenvolvimento normal deveria ser superado após certa idade, mas não fora; eu gostava da sensação de sentir minha pele e meus músculos se repuxarem em direções inusitadas. Sentada no fundo, eu estava fazendo caretas enquanto assistia a aula e foi quando a professora gritou comigo que eu raciocinei pela primeira vez que existir é algo público. E foi quando a turma se virou para mim que eu senti na minha pele quente que a sala de aula também é um espaço de escrutínio.

\* \* \*

Nesta escola, realizei que eu era péssima em matemática. Não sabia absolutamente nada e isso me frustrou de uma maneira muito marcante. Sofri muito, pois continuava mantendo notas boas em todas as outras matérias, mas a tal da matemática, - onde eu realmente deveria ser boa -, eu simplesmente não conseguia. A pressão e o descaso que os responsáveis da escola tratavam seus alunos, sobretudo, os que não eram da área de exatas era dolorido. Meu pior momento foi quando fiz uma prova de matemática e tive a minha primeira crise de ansiedade ao chorar aos soluços, porque não conseguia sair da primeira questão. O pior de tudo era o quanto eu me esforçava: estudava por muitas horas o que eu não gostava e não via sentido, prestava atenção nas aulas, fazia aula particular e ia à [sic] monitorias. Mas, eu não conseguia aprender. Sentia-me burra, não inteligente o suficiente.

\* \* \*



No mestrado eu não tive isso. Então, talvez por isso que muitas das vezes eu me senti incapaz, burra ou até não estando no nível da turma, daqueles professores e daqueles debates, porque eu não tinha a UFF me mostrando que eu era capaz e que tanta gente também era. Isso pode parecer uma loucura, ou até contraditório, porque a gente sabe que existem pessoas que vem de realidades muito difíceis na PUC (e sofrem muito com isso), mas algo na UFF me fazia sentir isso de modo mais vivo. É algo que eu não sei explicar.

\* \* \*

Eu sentia que constantemente, por meio de e-mails, comentários diretos e indiretos durante as aulas e mudanças avaliativas nós éramos lembrados, eu era lembrada, que não era boa o suficiente para estar ali. E o fato dessa figura de autoridade, no caso um professor, ser academicamente relevante no cenário nacional e internacional, só ressaltou as relações de poder que o tornam, de certa maneira, intocável.

\* \* \*

E nesse grupo de pesquisa eu aprendi muita coisa. Principalmente que – e que é uma coisa que eu não deixo faltar na minha prática docente – é que o afeto que a gente recebeu como aluno, e que todo aluno tem aqueles professores que são inspiração, a gente leva para nossa prática docente, né? É claro que os professores da Universidade às vezes marcam a gente de uma forma positiva ou negativa. Mas, o meu ser professor é muito influenciado pelos meus professores do Ensino Fundamental, que são professores que me acolheram e, nesse caso por ter cursado Letras, os professores de Língua Portuguesa em si foram os que mais me marcaram na minha trajetória escolar.

\* \* \*

E o PIBIC também foi uma experiência interessante né, eu fiz com a P.<sup>32</sup>, ela sempre foi muito compreensiva, eu tinha dificuldade de as vezes entregar as resenhas e resumos que ela pedia e ela sempre compreensiva e, de novo, TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade] que não havia sido

---

<sup>32</sup> Nome anonimizado por mim, pesquisador, para preservar a identidade da profissional.

diagnosticado. Então, eu lembro de uma vez, um exemplo em que ela me pediu pra fazer o resumo de alguns textos que eram sobre o nosso tema e eu fiquei devendo por cinco meses, até que finalmente numa madrugada eu sentei e escrevi tudo e mandei pra ela.

[...]

No segundo semestre eu queria fazer estágio-docente, até pra ter mais uma experiência no meu currículo, e peguei um estágio-docente de [disciplina e professora]<sup>33</sup>. E foi ótimo, ela foi super compreensiva. Eu até havia me oferecido pra dar uma aula, só que não tinha cabeça pra preparar, então não parei pra ver isso, não consegui acompanhar direito as aulas, então as vezes ela me jogava alguma coisa, eu não conseguia responder direito, porque não estava, né, com a cabeça naquele lugar. No semestre seguinte eu peguei mais um estágio-docente de novo com [professora e disciplina]<sup>34</sup>, que aí foi um trabalho bem maior porque ele demandava que eu lesse os textos, e ele queria que eu participasse, às vezes ele mandava umas bombas assim pra eu responder e eu tinha que estar aguçado, né, e a pouca força de vontade que eu tinha pra usar pra ler os textos do mestrado eu já estava usando pra ler os textos dele.

\* \* \*

Os professores eram tão nossos amigos que frequentávamos a casa uns dos outros. A UFF não tinha - e acho que nunca terá, infelizmente - a estrutura da PUC, mas ela tem algo que a PUC, infelizmente, não foi capaz de me dar completamente: relações profundas.

\* \* \*

[...] a gente brincava muito; e muito tempo livre, entre os intervalos das professoras, não sei porque, mas a gente ficava bastante tempo de bobeira, conversando e tal, e era legal. Tinha uma turminha, eu tinha meus amigos. E a gente tinha muita atividade extracurricular – as partes que eu mais me lembro são as partes boas, né, não era muito bem do ensino. Mas é tipo assim, a gente tinha a

---

<sup>33</sup> Informações anonimizadas por mim, pesquisador, para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

<sup>34</sup> Informações anonimizadas por mim, pesquisador, para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

dormida na escola, que todo mundo dormia lá e a gente via filme e fazia brincadeira. A gente tinha também visita na casa dos amigos, sabe, a gente pegava a turminha... aí, tipo assim, a turma não era grande, devia ter umas dez pessoas no máximo, só dez crianças; e a gente ia para a casa de uma pessoa. Lembro que a gente veio aqui pra minha casa, na casa de um menino chamado Filipe, na casa de um Vitor...e era legal, a gente conhecia assim como é que os outros viviam, os quartos deles, as coisas que eles faziam, o espaço que eles brincavam, era muito legal, eu gostava muito.

A escola era lá em Guadalupe, lá naquela entrada da Universal, sabe? [...] Lá é bem perto de um monte de favela – qualquer lugar no Rio de Janeiro é né. Mas eu lembro que eu tinha vários coleguinhas, e tal, e a gente ia lá também. Eu lembro claramente da casa do Vitor que era, tipo... não era grande, era pequena, mas também não era minúscula, e tipo, era toda de tijolinho, e pra trás já dava num campo de futebol e eu gostei muito daquilo. Porque, tipo, eu ia lá, a gente foi lá uma ou duas vezes só, se eu me lembro direito, e a gente ficava se acabando na praça, né, porque, tipo, dava vista pra praça. A casa dele tinha um balcão, era numa elevação, ficava a uns dez... não era dez, uns cinco metros acima da praça, e a gente ficava vendo o campo de futebol, e a mãe dele podia ficar vendo a gente brincando lá na pracinha enquanto ela estava, tipo, lá lavando louça, fazendo alguma coisa, não lembro o que, tipo coisa de adulto; e a gente ficava zoando, tá ligado? Ficava brincando, jogando bola, era muito da hora. Essa foi uma experiência muito marcante, de ver onde os coleguinhas moravam. Era muito legal.

\* \* \*

Eu defendera meu doutorado há menos de seis meses na mesma instituição em que eu agora me encontrava prestes a dar meu primeiro curso de pós-graduação. Eu conhecia parte daquela turma como meus colegas de pós-graduação; nós partilhávamos professores e referências; nossas inseguranças ainda eram as mesmas. Mas eu agora era seu professor. Sujeito Suposto Saber?<sup>35</sup> Disjunção temporal.

O curso era ministrado colaborativamente: eu e outro professor, meu ex-professor, meu (ex-?)orientador. Juntos, montamos um programa retomando temas

---

<sup>35</sup> Rickert, *Acts of Enjoyment*. [Nota inserida pela autora da autobiografia].

que havíamos trabalhado anos atrás. Um dia inteiro de discussões, livros colhidos em nossas bibliotecas, consultas, leituras e mais discussões. Um dia inteiro daquilo que levou muitas de nós a quererem uma vida na academia, daquilo que levava nós dois a trabalharmos em minha tese. Aquela talvez tenha sido nossa última interação intelectual profunda—transvestida, no entanto, de início de um novo ciclo. Montado o plano, passei semanas lendo, tomando notas, pesquisando, relendo e tomando mais notas. Eu estava extasiado com o que seria o curso: um novo projeto, uma discussão com ecos contemporâneos em diferentes áreas do conhecimento, uma negação das principais influências da minha formação. Eu desconfiava que não acreditava no que estava fazendo: a problemática valia a pena? Minhas influências estariam mesmo erradas?

Aconteceu no primeiro dia de aula. Contra minha prática comum, eu tinha preparado páginas de notas, mesmo que não esperasse usar nenhuma—benefício e custo de cursos compartilhados. Talvez tenham ouvido insegurança em nossas vozes; talvez tenham sentido a incerteza adensando o ar; ou talvez tenham sido enviados até nós como mísseis por colegas—uma das formas mais comum de “diálogo” departamental. Entre perguntas, demandas, tons e posturas, declararam “não queremos fazer nada disso”. *Rejeição*. Talvez tenham acrescentado que a problematização era fraca, as leituras derivativas, a apresentação pouco inspiradora—ou talvez eu tenha racionalizado assim. Que importa? *Rejeição*.

\* \* \*

[...] inclusive quando eu estava dando aula pro [professora]<sup>36</sup> a dois semestres, como eu mencionei, ele pediu que eu fizesse uma questão pra prova, e que eu corrigisse, uma experiência muito interessante também porque eu criei uma questão de prova pedindo que eles falassem sobre a Democracia no Brasil, com base nos textos que eu havia designado pra aula, e com fontes externas não mencionadas, né, pra eles procurarem coisas de fora e trazerem e fiz o enunciado pensando que eles iam responder aqui e trazer coisas de fora, e fazer um argumento próprio, e a minha ideia é que não tivesse resposta certa, queria ver o pensamento das pessoas. Só que todo mundo entendeu o projeto de maneira diferente, todo mundo entendeu a pergunta de uma maneira completamente diferente; e eu tinha pensado nuns

---

<sup>36</sup> Informações anonimizadas por mim, pesquisador, para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

critérios pra corrigir, e os critérios não serviram de *nada*, porque cada pessoa escreveu uma resposta que não tinha *nada* a ver, comparada com a outra; não era só o processo do pensamento, a forma de resposta era muito diferente. Era muito interessante este processo até de descoberta de que as pessoas não entendem da maneira que você acha que você está passando.

\* \* \*

Outro relato muito interessante também de aprendizado foi de uma experiência com os catadores de material reciclável no lixão do município de Russas. Aí tinha uma comunidade próxima do lixão que estava muito incomodada com o fogo lá no lixão, com a fumaça, com a poluição que os funcionários da Prefeitura e às vezes também os próprios catadores colocavam lá no lixão e que prejudicava muito essa comunidade, conhecida como Comunidade do Aeroporto, ficava próximo lá do lixão. E como a Caritas atuava com os catadores, eles convidaram a Caritas para uma reunião, pra discutir o problema e o que fazer para enfrentar o problema, que tipo de solução. E eu fui com a equipe da Caritas, eu sou da Caritas Diocesana também, nós fomos para uma reunião, onde eles falaram dos problemas de saúde que estavam ligados a essa situação, de que tinha momentos que era insuportável na comunidade com a fumaça e do que fazer. E a Caritas, a gente estava também provocando o pessoal, no sentido de encontrar um caminho junto com os catadores, de não tomarem os catadores como se fossem inimigos, mas de buscar juntos uma solução. E aí estávamos discutindo atividades, formas de pressionar o poder público pra encontrar uma saída, meios de chamar atenção e nessas discussões todas e no meio das dificuldades de mobilizar, de juntar gente, de chamar a atenção; eu sugeri juntar pneus, fechar a estrada com pneus e queimar pneus na estrada, já que a gente seria um grupo pequeno, como uma forma de fechar a entrada lá do lixão e de chamar atenção. E foi muito interessante porque na mesma hora o senhor lá da comunidade disse assim: “Padre, nós estamos lutando contra a fumaça que prejudica a saúde da gente e prejudica o meio ambiente, aí como é que nós vamos tocar fogo em pneu como é que nós vamos fazer aquilo contra o qual nós estamos lutando?”. E foi muito engraçado, porque aí eu fiquei sem fala e a Equipe da Caritas olhava para mim e começava a rir e eu só pude olhar para ele e dizer: “É, você tem razão, eu que estou errado, é isso mesmo! Vocês estão corretos.”.

E depois, na Caritas, foi uma avaliação até muito interessante e cômica, todo mundo rindo, como é que a comunidade tinha reagido, e interessante porque reagiu com coerência com os propósitos que tinha e reagiu a fala de um padre.

\* \* \*

O café após aquela aula foi dedicado a reclamar de “estudantes de pós-graduação”, do *self-entitlement* da “nova geração”, da hegemonia de algumas ideias “na instituição”. Redimidos a nós mesmos. Mas algo seguia inquieto. Cabia ao grupo apenas aceitar o conhecimento exclusivo do Sujeito Suposto Saber? Ou, ao menos, reconhecer que, havendo dois desejos digladiando-se ao redor de um projeto, este não podia ser rejeitado inocentemente? Cabia a nós, professores, aceitarmos a rejeição como efeito de oferecermos dúvidas como certezas? Ou que um programa que não serve a ninguém o suficiente para sobreviver à sua negação não poderia esperar outra coisa?

### 3.3 Interrupções

Todo ano, acontece no Rio de Janeiro uma campanha intitulada “21 Dias de Ativismo Contra o Racismo”, onde um conjunto de educadoras, ativistas e pesquisadoras promove atividades antirracistas com instituições e projetos educacionais por todo o Estado<sup>37</sup>. Nosso preparatório, Paulo Freire, sempre participa. Em geral, cada professora e monitora do curso propõe uma atividade de conscientização antirracista, além de palestras e debates organizados pelo preparatório.

Todo ano, eu faço a mesma atividade durante os 21 Dias. Eu devo ter me acostumado e me convencido de que essa é uma discussão válida dentro da minha disciplina, a brecha que eu consigo abrir para construir antirracismo e, ao mesmo tempo, continuar dando aula sobre o conteúdo necessário para o vestibular. Eu proponho uma conversa sobre as revoltas e revoluções do povo negro na história. Discuto, especificamente, a Revolução Haitiana, a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Mas a ideia é que os casos específicos sirvam a um debate mais amplo sobre quais eventos sociais são considerados revoltas e quais são lidos como

---

<sup>37</sup> Ver em: <https://www.facebook.com/21diasdeativismo/> [Nota inserida pela autora da autobiografia]

revoluções, o que estes termos implicam, porque essa significação diferenciada e como a raça e o racismo estruturam esta diferenciação.

Em um dos anos propondo a atividade, eu tentava motivar este debate mais amplo quando fui interrompido por algumas alunas contando suas histórias de vida. Eu não lembro bem como chegamos a essas histórias, não lembro sobre o que eu falava quando elas se sentiram à vontade para partilhar experiências. Também não sei se importa porque, provavelmente, não foi algo que eu disse a principal causa de as alunas dizerem o que disseram. Talvez elas tenham encontrado uma brecha, talvez tenham criado uma. Eu lembro, porém, de estar anotando palavras soltas no quadro, colhendo ideias das alunas sobre algum tópico da aula, quando uma delas começou a contar sobre como estava difícil conseguir emprego para vagas em que ela era bem qualificada, e sobre como se sentia diminuída nas entrevistas. Logo em seguida, outra aluna contou que não ganhava as mesmas oportunidades e nem o mesmo respeito e cordialidade que os homens brancos em seu serviço. Daí seguiram outras várias histórias sobre o racismo no cotidiano das alunas. Pra ser sincero, eu não me recordo muito bem sobre o que eram as outras experiências relatadas – parece que minha memória não é muito boa pra essa coisa de autobiografia. Mas eu lembro muito bem de ter chorado. Enquanto eu ouvia as histórias, uma lágrima desceu devagar, exprimida dentre as muitas outras que eu não deixei passar. Até mesmo essa única lágrima eu sequei logo com as mãos e tentei disfarçar. Acho que eu queria manter a postura do homem à frente da sala.

\* \* \*

Interrupções desse tipo não são incomuns—ao menos três outras vezes estudantes interromperam meus planos para discutir exigências universitárias. Nenhuma delas foi um problema para mim, ainda que já tenham sido para outras estudantes e, uma vez, para uma monitora. Mas, naquele momento, uma revolta tempestuosa coagulava-se em perguntas que obstruíam meu caminho para o script desenhado para mim:

- “Com que direito esse estudante interrompe a demanda pendente de sua colega?”

- “Eu também estou exausto. Podemos voltar ao único trabalho que me dá descanso?”

- “Que efeitos efetivamente emergem dessa performance coletiva de ‘falar a verdade ao poder’?”

- “Como interromper o apagamento dos desejos que levam a ampliar nosso próprio excesso de trabalho?”

Eu raramente me vi tão refratário a uma demanda de estudantes. Falando sobre limites e excessos, eu vi meu limite em aceitar a tomada de assalto, talvez os limites da minha fantasia pedagógica. Antes mesmo de saber o que via, porém, eu me vi, em uma fração de segundo, disposto a responder com a força do peso de uma torre inteira de marfim. Em retrospecto, é fácil ver nisso o último suspiro do solipsismo acadêmico, do privilégio idealista em ignorar condições de possibilidade—um suspiro a ser enterrado, superado. Fácil demais, talvez? Se nosso amor pedagógico sustenta a busca pelo reconhecimento mútuo sem distorção a despeito da cisão docente/discente, não estaria ele mesmo sendo reconstruído naquela interrupção? E se estudantes estragam nosso amor por dar aulas para salvar nosso amor pela inocência, quem irá desafiar a fantasia pedagógica?

Essa interrupção estragou meus planos. Mas eu não consigo dizer se ela fraturou decisivamente minha fantasia pedagógica ou reforçou meu apego a ela. Às vezes essa impossibilidade me reconforta; às vezes, ela me faz escrever.

\* \* \*

Tudo começou como o planejado. Explicamos a dinâmica da aula, distribuímos a letra impressa para as alunas, colocamos a música para tocar e, depois de ouvir a poesia de Mano Brown e Edi Rock<sup>38</sup>, iniciamos o debate. As alunas começaram falando suas impressões sobre a música, suas interpretações da letra, e nós tentávamos puxar aquelas análises para alguns dos tópicos que preparamos previamente. Lá pro meio do debate, uma aluna começou a partilhar suas experiências como alguém que se reconhecia como preta ou, pelo menos, parda, por elementos como o tipo de cabelo e a descendência familiar, mas que não obtinha o mesmo reconhecimento de seus pares – amigas, professoras e etc. De certa forma, aquele relato me tocava pessoalmente. Eu sou uma dessas pessoas que não a reconheceria enquanto negra. E mesmo depois de ela assim se autodeclarar, o que se passava em mim não era mais do que confusão. Certamente, é importante

<sup>38</sup> Racionais MCs. “Negro Drama”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4lcUooNNLY> [Nota inserida pela autora da autobiografia]



que essa e outras pessoas possam se identificar racialmente sem que sua autoidentificação seja deslegitimada por aquilo que eu enxergo ou não em suas características físicas. Principalmente enquanto professor, eu não posso opinar sobre essa autodeclaração sem formular uma posição de autoridade que violenta a autonomia da outra sobre sua construção identitária. Ao mesmo tempo, penso que a autodeclaração não impede olhares externos de racializar essa aluna com uma marca de desumanização menos presente do que aquela que afetaria uma pessoa mais retinta. Sempre sou pego nessa linha tênue entre a autonomia individual e as estruturas raciais coletivas quando alguém se autodeclara racialmente para além do que meus olhos conseguem identificar. E, enquanto professor, esta posição instável me paralisava dentre as possíveis reações que eu poderia (deveria?) ter à fala daquela aluna, todas elas parecendo incertas ou indesejáveis.

Enquanto eu tateava paralisado entre as minhas ideias confusas, algumas alunas tomaram a frente com suas posições diretas e assertivas. Mal a colega terminara seu relato, uma aluna seguiu contando o quanto a aparência física dela, suas competências e sua autoestima eram depreciadas pelo racismo devido a sua pele negra retinta, afirmando, em seguida, que era um absurdo ouvir alguém tão mais clara que ela dizer que passava por algo similar. Diversas outras estudantes seguiram em condenação à colega. Diziam que ter o cabelo encaracolado e pessoas negras na família não eram motivo suficiente para ela se declarar preta. Atacaram a identidade “parda” como ilegítima e fruto do próprio racismo. Insistiam que era intragável ouvir aquele discurso quando outras pessoas, mais retintas, sofriam muito mais. Nessa insistência, o tom dos argumentos crescia em rispidez, ao ponto, de em algum momento, enquanto eu e meu amigo apenas assistíamos as opiniões circularem, uma das alunas dizer que sua colega havia tido uma “fala burra”.

Visivelmente, a aluna que estava no centro do debate ficou cada vez mais consternada com a fala das colegas. No intervalo de cada comentário, meus olhos imediatamente corriam ao rosto dela, que se contorcia mais e mais, enchendo-se de vermelhidão, até seus olhos marejarem. Ela tentou responder às colegas com alguns argumentos. As lágrimas, ainda presas debaixo dos olhos deixavam sua voz tremida e embargada. Mas, ainda assim, as réplicas foram imperdoáveis. Eu e meu amigo continuávamos sem dizer nada. Até que a aluna não resistiu ficar ali. Logo depois de ter seu comentário tachado como burro, ela saiu da sala, enquanto alguém ainda comentava sua réplica, acompanhada de um amigo que foi a seu socorro. Era a

primeira vez que alguém saía da minha aula com lágrimas nos olhos e em visível desgosto com os rumos da conversa.

Aos poucos, seguimos para outros tópicos. Eu estava ainda em um meio-estado de paralisia, tentando manter a postura, que aprendi com o tempo, de quem presta atenção na fala das alunas – olha nos olhos, se aproxima, balança a cabeça – enquanto meu peito ardia de aflição por ter perdido alguém em meio ao debate. Gradativamente, acho que minha postura de atenção foi se transformando em uma cara de paisagem, um semblante fixo que, forçosamente, tentava parecer neutro, quando a falta de brilho nos olhos e as mãos em movimento frenético já denunciavam algo errado. E tudo que aquela aparência rígida conseguia fazer depois do ocorrido era seguir com a aula. Não houve reação para interromper as falas. Não houve expressão de descontentamento da minha parte. Enquanto isso, várias das alunas se sentiram livres para destilar seu descontentamento com a opinião de uma colega, sem muito decoro ou amarras. Até que a própria só pôde demonstrar o *seu* descontentamento negando participar do que estava acontecendo e, assim, finalmente, e da maneira mais frustrante para mim e, acredito, para meu amigo que buscávamos integrar a turma em um debate; demonstrar às alunas que havia uma reação contrária ao fluxo daquela conversa.

Foi isso, eu não consegui fazer mais nada a não ser continuar a aula. Ela já havia ido embora. O desconforto que sua saída gerou já era o bastante para nos calar por um instante e ir relaxando os ânimos acerca daquele debate específico. Tudo que quis ser dito, foi dito. Eu e meu amigo tínhamos um conjunto de tópicos na nossa frente, um plano de aula. Não nos olhamos muito, mas parece que, naquela hora, fomos concordando em seguir com o planejado. Continuamos falando sobre “Negro Drama” e a expressão poética do racismo na cidade.

\* \* \*

Naquele momento o que me chocou bastante, além da situação em si – porque eu acho que tem isso, né, a pós-graduação, ela mostra diversas nuances entre as desigualdades diferentes em que cada um de nós passamos: eu numa perspectiva de classe, não passaria por isso, não passei por isso nenhum momento da minha vida e não passaria – o que me impressionou foi o seguimento, né, da aula. A aula continuou normalmente mesmo com aquele episódio. E isso foi uma coisa que me chocou da perspectiva de uma pessoa que estava vendo aquilo e que aquilo

impactou bastante sabe? E é justamente isso, né? Enquanto uma pessoa que estava como espectadora daquele momento da aula, observando toda essa situação e presente dentro da sala de aula, me impactou muito essas duas coisas: tanto a questão em si, de acontecer um tiroteio no meio da aula, no meio de uma apresentação, e a proximidade que aquilo tinha daquela pessoa, mas não tinha de mim da minha realidade; mas, ao mesmo tempo, o seguimento da aula, né, de... a apresentação dele continuou, mesmo que ele tendo que desligar a câmera e ir para outro cômodo correndo, a apresentação do trabalho teve que continuar. De certa forma, a academia propôs; naquele momento foi proposto que aquilo continuasse. E para mim aquilo foi um momento de interrupção e de corte da realidade muito forte.

\* \* \*

Talvez eu não precise impor um limite, mas enxergar o momento em que ele se desenha na minha frente. Afinal, acho que poucos pedagogos críticos, engajados na educação como prática da liberdade, discordariam que chamar uma aluna de “burra” – mesmo que indiretamente, referindo-se a sua opinião e não, necessariamente, a sua pessoa – foi um pouco demais. Então, eu me pergunto: por que eu não fiz nada? Por que pareceu mais possível e, talvez, confortável continuar com a aula? Mais angustiante que isso: se eu tivesse intervindo, alguma coisa teria mudado? Porque, ainda que eu reagisse, podia ser a reação errada, podia ser o estopim para que, como um contramovimento, mais respostas grosseiras efervescessem a sala, podia ser tarde demais para que a vermelhidão no rosto daquela aluna não a fizesse chorar. Então, até hoje eu me pergunto: eu realmente tinha o poder de interromper aquelas lágrimas?

### **3.4 À distância**

[...] o que se processou – e eu vivenciei isso porque cheguei ao ensino superior com trinta anos, eu tinha uns trinta anos quando comecei [...] – era muito comum lecionar para pessoas mais velhas, né, professores com 30, 35, 40, sempre encontravam alunos, né, que ou era o segundo curso superior, ou que começaram e desistiram no caminho, ou que, enfim, era um sonho e voltaram a estudar, o sonho de ter, né, formação superior, ou o emprego exigia uma formação acadêmica, enfim,

alguns vários motivos levaram pessoas aos bancos escolares. [...] E uma mudança começou a ser operada a partir do momento que entra o EaD. Então o EaD vai ser preferencialmente buscado por esse tipo de aluno, alunos que já tem um curso superior, quer uma complementação da formação, quer um segundo curso superior, enfim. Isso também a gente viu muito na pós-graduação: alunos que partiam para pós-graduação à distância ou semipresencial, e isso foi aumentando, esse fluxo no decorrer dos anos. E, por outro lado, alunos mais novos, bem mais novos. Então com 16, 17 anos, alunos entravam na faculdade, ainda com aquele espírito de Ensino Médio. Então, o que foi se desenhando é que as faculdades hoje elas têm um perfil pra atender esse público mais novo, esse público que tem ainda uma mentalidade de Ensino Médio e cada vez mais essa ruptura com essa mentalidade fica muito difícil. Alunos, por exemplo, que são tuteladas pelos pais. [...] Claro, cada um com sua particularidade também, né, com as suas responsabilidades, [...] mas pouco se fala dessa responsabilidade dos alunos, cada vez mais jovens, cada vez mais imaturos e que acabam reproduzindo nesse ensino superior uma ideia de um Ensino Médio, uma continuidade do Ensino Médio.

\* \* \*

Porque, no início da faculdade, por mais que eu estivesse muito interessado, mas eu tinha dificuldade às vezes de acompanhar as aulas porque eu estava cansado por ter acordado cedo pra pegar o ônibus e chegar na PUC, saía tarde, chegava em casa tarde, nem sempre comia direito, e eu não estava me adaptando, né, tipo, de uma vida de escola e depois de mais oito meses em casa, meio que sem fazer nada, e depois a universidade de fato, numa transição que foi meio complicada pra mim, com essa sombra pairando sempre por perto, né, de: eu não conseguir continuar estudando e ter que sair da universidade, largar meus estudos nem que fosse temporariamente, mas por um tempo largar os estudos, ou não conseguisse terminar minha graduação na PUC, que era o sonho, tudo isso no início da minha graduação.

[...]

Lembrando que tudo que eu disse até agora, não havia sido diagnosticado como TDAH, então todas as dificuldades que tive na escola, o *bullying*, questões que eu tive no ensino médio, com o vestibular, no início da faculdade, enfim, tudo isso também foi com TDAH que não havia sido diagnosticado. Então, eu tinha muita dificuldade de... eu fazia planos de: “Não, nesse semestre vou estudar mais e

melhorar minha nota”, eu até conseguia melhorar minhas notas, porque RI, felizmente, é uma coisa que prende muito a minha atenção – quando eu estou bem, né, quando eu não estou bem, como agora, está meio difícil. Mas tudo isso foi permeado com TDAH.

[...]

E aí, se eu não me engano foi inclusive neste semestre, foi por volta de maio do ano passado, então foi no terceiro semestre do mestrado que eu fui diagnosticado com TDAH. Eu comecei um tratamento, e pela primeira vez eu consegui ficar à frente das minhas responsabilidades. O tratamento estava dando efeito, né, eu consegui entregar um trabalho no prazo – que inclusive foi meu aniversário também – eu consegui entregar um trabalho no prazo pela primeira vez em oito anos desde que eu comecei a graduação; oito não, sete anos. Inclusive foi aquela aula que a M.<sup>39</sup> cancelou em cima da hora, eu virei a noite pra terminar meu trabalho e ela não apareceu, mas eu consegui fazer. E eu estava lendo todos os textos, estava conseguindo interagir nas aulas. Mas aí eu fiquei um pouco doente em maio – não lembro nem o que eu tive, na época não foi Covid, mas tive alguma coisa, acho que foi amidalite, um princípio de amidalite – e nunca mais o remédio fez efeito do jeito que havia feito. E eu tive dificuldade, e até hoje tenho dificuldade, de voltar o ritmo de conseguir fazer as coisas.

\* \* \*

Desde que eu entrei no mestrado, com meus colegas de Mestrado eu pude perceber que muitos deles acabaram adoecendo por conta de questões psicológicas, questões de saúde mental, que são faladas, mas, ao mesmo tempo muito negligenciados por toda academia no geral, porque as pressões que são exercidas sobre nós acabam que são reforçadas a todo o momento, mesmo que as pessoas falem que estão ali pra qualquer coisa ou então que podem tentar ajudar de alguma forma, mas, no final das contas, acaba que é cada um por si nesse caso, e isso é uma questão muito complicada. Eu percebi que muitos amigos meus, colegas meus, adoeceram durante o mestrado. Eu tive o privilégio, podemos dizer, de ter feito psicóloga desde os 10 anos de idade e já entrei durante o mestrado tomando remédio, fazendo uso de medicação, tanto para depressão, como para a ansiedade,

---

<sup>39</sup> Nome anonimizado por mim, pesquisador, para preservar a identidade da profissional.

e isso me ajudou muito, eu tenho a impressão de que isso foi um fator decisivo pra conseguir manter a saúde mental ao longo da minha experiência na pós-graduação. Coisa que eu percebi que outros amigos tiveram que abordar, que trazer isso pra vida deles somente no momento da pós-graduação.

\* \* \*

Em algum momento a escola chamou meus pais para uma conversa e me encaminhou a um psicólogo. Após a primeira conversa ele determinou que meu comportamento se devia, entre outras coisas, ao *bullying*. Na semana seguinte o parecer mudou: em vez de *bullying*, seria só o divórcio. Entre uma consulta e outra ele havia recebido uma carta da escola com um pedido de que mudasse o diagnóstico.

[...]

Meu terceiro ano do ensino médio foi muito difícil. [...] Eu estava tendo várias questões mentais mesmo, várias dificuldades, eu queria começar com uma psicóloga, um tratamento, uma terapia, só que eu tinha muito medo de falar com meu pai, porque meu pai sempre... nunca acreditou nisso, achava que era bobagem, achava que eram salafrários e estelionatários que só queriam tirar seu dinheiro e tinha a terapia pra tirar mais. Então, eu estava precisando falar com alguém, não tinha como pedir pra falar com alguém.

[...]

Então, haviam [*sic*] várias questões, eu estava com muita dificuldade na escola, eu não estava indo bem com as notas da escola, eu achava que eu não ia passar no vestibular, achava que mesmo que eu passasse pra qualquer vestibular que fosse eu não ia terminar a escola porque eu não ia passar em química – e não só química, mas química era o meu pesadelo.

\* \* \*

Não sei se superei esse trauma, de verdade. Sinto que corri e abracei a área de “humanas” com todas as forças, pois sinto que ali eu consigo me sentir realizada e inteligente. Acredito, no entanto, que esses traumas criaram fissuras na minha forma de agir no mundo enquanto ser humano. Mande-me escrever um artigo científico e eu farei. Mande-me montar tabelas, fazer contas e pensar de maneira “lógica” e me sinto um fracasso. Criei um mecanismo em meu cérebro, que eu tenho

muita dificuldade de passar quando o assunto não envolve palavras, e sim, números. Estou errada? Deveria procurar maestria em tudo ou acreditar que cada um deve se concentrar na sua área. Sinceramente, não sei.

\* \* \*

[...] foi no final da minha permanência nessa escola, no 9º ano, se me lembro bem, que decidi cursar Relações Internacionais. Até então eu desejava cursar Biomedicina. Meu pai tem várias alergias alimentares graves e eu acreditava que poderia encontrar a cura para elas. O fim do ensino fundamental e o início do médio me mostraram inequivocamente que biologia e química, que seriam essenciais à graduação em Biomedicina, não eram meus fortes. Eram as matérias “de humanas” que mais rendiam e foi sabendo disso que fui procurar o meu novo plano pro futuro.

Encontrei as Relações Internacionais meio por acaso pesquisando em sites de preparação pro vestibular (Guia do Estudante e afins). A mistura apresentada nesses sites de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Política, idiomas e afins já havia me atraído, mas o que determinou minha escolha, curiosamente, foi uma entrevista que assisti com um “profissional das RI”, cuja profissão exata eu não faço ideia de qual era, em que ele mencionava uma coleção de moedas que tinha. Eu coleciono moedas brasileiras antigas e moedas estrangeiras desde os meus 6 anos, aproximadamente, e essa coincidência me marcou. Decidida a graduação, restava decidir a universidade.

Nesses mesmos sites encontrei rankings de melhores faculdades e notei duas coisas: a UnB estava no topo nacional em todas e a PUC-Rio sempre a seguia de perto, sendo a melhor do Rio de Janeiro de acordo com eles. Inicialmente meu sonho foi estudar na UnB, a suposta melhor do Brasil. Sempre que me perguntavam sobre os planos da faculdade eu respondia que faria Relações Internacionais na UnB. Meu pai constantemente comentava que não teria como me sustentar em Brasília pela duração da faculdade. Ainda assim eu insistia em responder e comentar que faria RI na UnB. Um dia, muito estressado, meu pai retrucou a essa afirmação me perguntando o seguinte: “quer que eu fique sozinho aqui, fique deprimido e morra?”. Nunca me esqueço essas palavras. Ali meu desejo de estudar em Brasília morreu. A PUC-Rio, ainda que fosse uma universidade paga e cara, entretanto, continuou na minha cabeça e logo se tornou a opção principal. Em contraste às palavras duras do meu pai que acabei de mencionar, em algum

momento eu perguntei se, tendo condições, ele pagaria a minha graduação na PUC-Rio. Também não me esqueço dessa resposta: “eu nunca vou te negar educação”. E assim foi meu terceiro ano do ensino médio.

\* \* \*

Eu cheguei lá e eu comecei a estudar Química pro vestibular e eu vi “cara, Química é uma merda, eu gosto de História e Geografia”. Eu gosto de história, assim estória no sentido não-disciplinar, mas de contar estórias, de falar: “ah, aconteceu tal coisa, passou por tal coisa”, eu gosto destas coisas, é uma coisa que me alegra, sabe? E eu percebi isto no Pensi, que foi uma merda pra mim em todos os sentidos, menos nesse, que eu consegui aprender muito e ver o que era de fato as matérias que eu tinha que fazer.

[...]

E era isso que eu fazia, eu gostava muito, e eu me dei bem com RI por isso, porque tem muitas histórias dessas, sabe? A gente estuda toda hora, uma coisa que alguém fez na puta que pariu, uma coisa que deu certo ou errada, e que acima de tudo, bom ou ruim, é uma coisa cativante, sabe? São histórias cativantes, isso que sempre me fascinou, que eu percebi que me fascinava muito na sala de aula. Eu gostava muito de ouvir e contar estórias, de construir uma narrativa específica sobre um fato, sobre uma estória mesmo que alguém viveu, alguém passou, e passar isso para as outras pessoas. E no mestrado continuou a mesma coisa, sabe? As aulas que eu mais gostei de fazer, [...], tipo, a da B. com o M.<sup>40</sup>, a gente estudava estórias sobre pessoas que iam fazer projetos de desenvolvimento em vários países do mundo, e as vezes dão certo, errado. Eu lembro daquele meu primo que foi contar a estória de que ele trabalhou num projeto na Bolívia, que eles tinham que construir escolas, e aí chegou na vila os caras falaram: “pô, a gente precisa de uma igreja, não precisa de uma escola”. E aí no final eles deixaram o cara construir uma escola, mas um ano depois o cara voltou lá pra fazer uma avaliação e tinha sido convertido como igreja. É o tipo de coisa que eu adoro ler, sabe? Eu adoro ler essas estórias, esses causos, esse jeito que as pessoas encontram de, tipo assim, viver, de fazer suas vidas, e que são...pô, diferentes, sabe? Diferente no sentido de não são: “a minha vida”, sabe? Eu gosto disso, eu gosto de ser impactado e ver o diferente.

---

<sup>40</sup> Nomes anonimizados por mim, pesquisador, para preservar as identidades das profissionais.



\* \* \*

[...] quando eu entrei no mestrado eu não enxerguei só as diferenças socioeconômicas que eu poderia ter com alguns colegas de turma e como isso me tornava ou não capacitada para estar lá. Eu enxerguei também as diferentes lutas, individuais e coletivas, e as semelhanças com as minhas lutas. A busca e o investimento em construir uma rede de apoio me pareceu um interesse mútuo entre os alunos e mesmo alguns professores. Uma busca em construir espaços pedagógicos coletivos dentro e fora da sala de aula tradicional.

\* \* \*

Olha o meu primeiro contato com o campo educacional foi quando eu iniciei na década de 90, em 1995, a formação em Pedagogia. Desde lá eu comecei a trabalhar com pesquisa científica, iniciação científica, né, e também me inseri no movimento estudantil. Então, eu passei minha graduação fazendo essa dupla articulação entre apropriação do conhecimento através do curso e a produção de um novo conhecimento, através da iniciação científica, e a militância em defesa da educação pública, da universidade pública, por meio do movimento estudantil.

[...]

Foram experiências muito interessantes. Estou me recordando aqui que eu criei nesse campus um “Boletim de Política Educacional”. Era um boletim que eu produzia junto às turmas, a gente fazia leituras, leituras sobre as políticas atuais da educação, e aí a gente produzia esse boletim, eu juntamente com a turma, nós produzíamos esse boletim; então, os textos eram coletivos e nós sempre entrevistávamos alguém da área da Educação. Normalmente, algum autor ou autora de um dos textos que nós liamos.

[...]

O boletim foi a primeira, assim, que eu coloquei em prática e eu comecei a perceber que essa era uma chave importante do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da universidade. Então a gente começa, vamos imaginar, lendo – vamos imaginar, assim, porque foi assim que aconteceu –, a gente começa lendo os textos sobre Política Educacional, entendendo o que é o papel do Estado, entendendo as políticas educacionais mais recentes [...] Então, eu vou trabalhando isso, e aí chega um momento que eu proponho pra turma que a gente faça uma pesquisa –

nessa altura os alunos já estão mais ou menos identificados com um ou outro programa do governo federal, do MEC [Ministério da Educação] –, e aí a gente organiza em grupos, e esses grupos [...] e o resultado disso é um texto que vai para o boletim, isso no caso do boletim. E qual é a importância disso né? Eles fazem o ensino, afaz a pesquisa, e aí a gente estende, a gente expande o conhecimento que foi produzido no âmbito da sala de aula para as demais pessoas. Esse boletim, ele é distribuído na universidade, a gente vai para as escolas públicas, a gente vai, entrega o boletim educacional pra outras turmas; enfim, a gente socializa o conhecimento produzido naquele espaço educacional.

\* \* \*

Mas aí veio a pandemia e o ambiente virtual e eles acabaram por potencializar todas as inseguranças que estavam ali. Pode parecer que eu estou romantizando o começo do mestrado, a intenção de outras pessoas e que tudo eram flores, mas eu acho que é uma versão que eu escolhi acreditar por alguns motivos. Entre eles porque 1- era uma experiência anterior minha de seguir em frente através do coletivo, e 2- a experiência em si, o que ela foi, machucou mais do que construiu, então eu prefiro acreditar que outros caminhos eram possíveis.

\* \* \*

Atualmente estou no quarto período do curso de direito da Estácio de Sá e devido a pandemia todas as minhas aulas seguem no modo online, o que é uma nova experiência [...]. Por um lado há o conforto de estudar em casa, o que faz uma grande diferença, pois passei 4 anos encarando ônibus e metrô e muitas vezes chegando em casa após 00h devido à distância do meu campus para a minha casa. Por outro, sinto falta da troca de professor-aluno, do ambiente da sala de aula, parece que o cérebro se cansa e dispersa com maior facilidade ao ficar visualizando tudo através de uma tela. Mas confesso, que não sei como será o retorno para as aulas presenciais após mais de dois anos de EAD [*sic*], especialmente com pessoas que lidam com o impacto psicológico da pandemia - como é meu caso.

\* \* \*

Agora no Mestrado, né, com a pandemia... tudo... deu errado. A experiência que eu havia pensado da minha graduação, né, que seria parecida com o mestrado,

eu achava que ia chegar, conhecer todo mundo, ia nas palestras, ia nas conferências, ia conhecer os professores e fazer pesquisa e viajar pra apresentar trabalho em congresso; e não. A gente teve aquela semana de aula, depois a gente ficou em casa, eu tive problemas na *minha* casa, né, eu tive uma discussão com meu pai na véspera de meu aniversário [...] e até hoje eu não falo com ele, vai fazer três aniversário que eu estou sem falar com meu pai. E a depressão de não sair de casa, né, de não encontrar ninguém, de não conhecer gente, que foi uma coisa que sempre me alimentou muito, eu sempre, tipo, fui muito de conhecer gente, de, tipo, interagir com pessoas, de gente nova, e isso sempre me animou muito, tanto que a volta as aulas agora né, na PUC presencialmente, têm me ajudado muito, eu peguei de novo estágio docente esse semestre. Então meu rendimento na graduação, perdão, no mestrado, como a gente conversou algumas vezes, não foi nada bom, eu não conseguia acompanhar as aulas, eu dormia nas aulas, eu fiquei absolutamente sedentário. Eu engordei bastante porque eu ficava o dia inteiro na cama e quando me levantava ia na cozinha pegar alguma coisa e voltava pra cama, pra comer na cama, foram meses assim.

\* \* \*

Ter aula (online) se tornou uma experiência sufocante nos últimos dois anos. Durante a graduação a sala de aula em sua estrutura formal/tradicional sempre foi um espaço com pequenos momentos de prazer e alguns de desconforto. As minhas melhores memórias e apegos da vida acadêmica eram quando esses espaços pedagógicos eram projetados para conversas de corredor, monitorias, eventos extracurriculares, rodas de conversas e debates com amigos, no desenvolvimento de trabalhos e pesquisas e em projetos do movimento estudantil.

\* \* \*

[...] dar aula por *Zoom* é muito ruim, né, realmente, os alunos não aparecem, você está falando com uma tela preta, você não sabe se estão eles entendendo, ou se está falando merda, se estão dormindo já – e eu falo por experiência, porque eu havia dormindo em muitas aulas –, e as coisas dão errado, e...enfim, câmera liga quando não é pra ligar e o áudio dá problema, então... foi uma experiência bem peculiar.

\* \* \*

Nos anos de aulas online eu sempre entrava no computador com quinze minutos de antecedência para abrir minha webcam e checar se meu cabelo estava arrumado e garantir que a parte visível do meu quarto estava organizada. Eu só comi com a câmera aberta uma vez e a professora chamou atenção para o fato de eu estar almoçando “nesse horário”. Se eu estivesse nervosa ou ansiosa ou me sentindo prestes a chorar, eu podia desligar a câmera ou até mesmo sair inesperadamente da chamada e ninguém pensaria muito sobre.

Eu sempre treinei minhas expressões faciais na frente do espelho, mas aqui eu conseguia praticar em tempo real: calcular as reações corretas, observar meu próprio rosto, me certificar de manter expressões neutras durante as exposições de matéria, evitar reflexos extremos enquanto eu escutava comentários de colegas. Depois de um ano de aulas, eu tive que tirar o espelho da parede do meu quarto; eu não suportava mais observar meu rosto tantas horas por dia. É impossível saber se há alguém além de mim me observando. Impossível olhar de volta para alguém. Todos os rostos existem dentro do mesmo enquadramento da tela do meu computador. Quando eu saio da chamada, a tela preta reflete meu rosto de volta para mim.

\* \* \*

E agora eu estou indo, estou dando aula, voltando né. É uma experiência completamente diferente, você tá em aula, mas agora todo mundo de máscara, então é difícil você às vezes ver a forma como as pessoas estão entendendo ou não estão, porque até a cara de confusão da pessoa fica coberta pela metade, e é uma experiência ainda diferente, né, ainda um pouco peculiar. Mas é muito bom estar de volta. É melhor estar assim do que não estar de volta.

## 4

### **“A homogeneidade como objetivo final”: uma criação destrutiva**

Este é um capítulo de análise, focado, principalmente, na textualização autobiográfica realizada no capítulo anterior. Trazendo também a autobiografia como uma forma de reflexividade acerca do processo de pesquisa, discutirei as principais reflexões oriundas, tanto dos fragmentos dos relatos em si, quanto da costura entre eles. Os fragmentos são apresentados durante o capítulo na forma de quadros ilustrativos que destacam os trechos importantes para a análise sendo feita, cada trecho aparecendo na ordem respectiva dos aspectos apontados pela referida análise<sup>41</sup>. Para separar os trechos de acordo com os aspectos apontados foi utilizado, novamente, o recurso textual dos asteriscos (\* \* \*). Logo, por exemplo: se uma análise discute os espaços administrativos e os espaços de convivência que as histórias convergem para a sala do aula, no quadro seguinte haverá trechos narrando espaços administrativos, seguidos de trechos que narram espaços de convivência, na respectiva ordem com que estes elementos foram elencados durante a análise. O argumento central explorado nestas reflexões é de que a autoridade é o principal efeito de poder da sala de aula como espacialidade construída pelo encontro entre múltiplos espaços, escalas e, também, temporalidades. Penso sobre a autoridade pedagógica e, especialmente, a professoral, através da própria autoridade mobilizada durante esta pesquisa para que ela se tornasse uma dissertação finalizada. Identificando estes encontros entre pesquisa e experiência pedagógica, disserto sobre as práticas de violência ligadas à operação da autoridade sobre os espaços de ensino-aprendizagem e seus efeitos em termos da geração de certas comunidades.

#### 4.1

##### **Expandindo as redes: uma criação destrutiva**

Os relatos que constituíram o capítulo 3 desta dissertação, bem como a combinação entre eles, demonstraram, como sugerido pelo estudo internacional

---

<sup>41</sup> Os quadros foram uma escolha de estilo para manter a organização do texto e propiciar fluidez à leitura.

crítico, que vários espaços se encontram e se chocam na experiência de uma mesma sala de aula. Ao serem convidadas a narrar estes espaços pedagógicos, as participantes conectaram a ele outros espaços, fossem estes na mesma instituição em que atuam ou em que a maior parte da sua história se passa, como as salas administrativas e de reunião e os ambientes de convivência; sejam os espaços de outras entidades.

Quadro 1 – Trechos de relatos autobiográficos: espaços institucionais conectados à sala de aula

Eu tinha entrado no CARI, porque achava que podia reformar o CARI por dentro, tinha umas ideias novas, e tal.

eu falei com o pessoal do DCE

Até porque eu havia ido na Vice-Reitoria Comunitária no início do segundo semestre pra ver se eu conseguia com minhas notas alguma bolsa

\* \* \*

E depois, na Caritas, foi uma avaliação até muito interessante e cômica, todo mundo rindo, como é que a comunidade tinha reagido

As minhas melhores memórias e apegos da vida acadêmica eram quando esses espaços pedagógicos eram projetados para conversas de corredor, monitorias, eventos extracurriculares, rodas de conversas e debates com amigos

O café após aquela aula foi dedicado a reclamar de “estudantes de pós-graduação”, do *self-entitlement* da “nova geração”, da hegemonia de algumas ideias “na instituição”.

\* \* \*

A UFF tem alguma coisa inexplicável que deixa você com saudade daquele lugar, daquelas salas de aula, das quadras, das bibliotecas, e até dos bebedouros quebrados;

Só que eu não queria estudar na UERJ, eu ouvia estórias dos meus professores que lá era um lugar muito noturno, muito sombrio.

Fonte: elaboração própria

Espaços extrainstitucionais, como a casa, a rua, o bairro e a cidade e até mesmo o território do Estado foram também muito bem-vindos, reforçando a ideia da sala de aula como espacialidade para além das quatro paredes de uma instituição educacional.

Quadro 2 – Trechos de relatos autobiográficos: espaços extrainstitucionais conectados à sala de aula

Os professores eram tão nossos amigos que frequentávamos a casa uns dos outros.

A gente tinha também visita na casa dos amigos [...] eu lembro claramente da casa do Vitor que era, tipo... não era grande, era pequena, mas também não era minúscula

A gente teve aquela semana de aula, depois a gente ficou em casa, eu tive problemas na minha casa

\* \* \*

a gente ficava se acabando na praça, né, porque, tipo, dava vista pra praça;

E mesmo a fruta não evitava que meu estômago começasse a roncar depois no ônibus a caminho de casa

eu estava cansado por ter acordado cedo pra pegar o ônibus e chegar na PUC, saía tarde, chegava em casa tarde

passei 4 anos encarando ônibus e metrô e muitas vezes chegando em casa após 00h devido à distância do meu campus para a minha casa

\* \* \*

A escola era lá em Guadalupe, lá naquela entrada da Universal, sabe? [...] Lá é bem perto de um monte de favela – qualquer lugar no Rio de Janeiro é né

Estudei durante todo ensino fundamental em escolas de bairro, onde eu me destacava como não somente a melhor da classe, mas também como uma das melhores da escola.

Ela foi pra uma escola que é no final de Duque de Caxias, sei lá, é da baixada, é em Barro Branco, o nome do bairro, e estudou como as pessoas fazem as coisas lá, sabe?

\* \* \*

Dentro de cada quadrado, espaços heterogêneos mais ou menos espalhados pelo país [...] sua (limitada) diversidade uma expressão da pós-graduação em uma instituição de elite do Sudeste brasileiro

De algum modo, acho que eu sempre vi a UFF como o “Brasil como ele é” e a PUC como “o mundo como deveria ser”

A academia brasileira, e esta eu digo com certa propriedade, ainda é um território habitado por poucos

Inicialmente meu sonho foi estudar na UnB, a suposta melhor do Brasil

E o fato dessa figura de autoridade, no caso um professor, ser academicamente relevante no cenário nacional e internacional, só ressaltou as relações de poder que o tornam, de certa maneira, intocável

dar aula é a minha forma de poder ajudar o Brasil a melhorar

Fonte: elaboração própria

Por vezes, o relato da participação de ambientes diversos na construção do espaço pedagógico é bastante direto, como o tiroteio que invade a sala trazendo a rua para dentro. Em outros casos, também mais diretos, docentes e discentes chamam múltiplos espaços para dentro da sala através de sua prática pedagógica cotidiana: convidam a casa ao contar sobre a constituição da sua família, convidam os escritórios ao contar sobre sua experiência no mercado de trabalho, convidam o espaço rural ao ensinar sobre os procedimentos do trabalho no campo, convidam o Estado-territorial, como vimos no quadro anterior, ao operar a prática pedagógica como o projeto de um país melhor, ao percebê-la como um microcosmos das desigualdades estruturadas pela colonização, ao vivenciá-la como a prática do que é representado nos *rankings* nacionais de eficiência universitária, ou ainda ao compreender a conjuntura nacional-internacional onde a posição hierárquica de uma professora torna sua dinâmica pedagógica praticamente incontestável.

Quadro 3 – Trechos de relatos autobiográficos: participação direta de outros espaços

um amigo estava apresentando um trabalho, ele mora na favela do Jacarezinho, e durante a apresentação do trabalho dele se iniciou um tiroteio

\* \* \*

Lá pro meio do debate, uma aluna começou a partilhar suas experiências como alguém que se reconhecia como preta ou, pelo menos, parda, por elementos como o tipo de cabelo e a descendência familiar

\* \* \*

uma delas começou a contar sobre como estava difícil conseguir emprego para vagas em que ela era bem qualificada, e sobre como se sentia diminuída nas entrevistas

\* \* \*

e saiu lá uma série de expressões e de palavras e de conceitos que eles utilizavam para designar o pasto, a atividade. E eu que vinha da cidade ficava, assim, como a gente diz aqui no Ceará: “boiando”

Fonte: elaboração própria



Em resumo: discentes convidam para a sala os diversos ambientes urbanos, domésticos, empresariais e virtuais que habitam ao relatar as convivências entre as tarefas acadêmicas e diversas outras atividades de suas vidas cotidianas. Ademais, em outros relatos, é a sala de aula que se expande para múltiplos espaços, como outras salas de aula na coletivização de um trabalho acadêmico, espaços públicos de mobilização da luta estudantil dentro e fora das universidades, ou mesmo o consultório da psicóloga.

Quadro 4 – Trechos de relatos autobiográficos: expansão da sala de aula

Esse boletim, ele é distribuído na universidade, a gente vai para as escolas públicas, a gente vai, entrega o boletim educacional pra outras turmas

\* \* \*

o meu primeiro contato com o campo educacional foi quando eu iniciei na década de 90, em 1995, a formação em Pedagogia. Desde lá eu comecei a trabalhar com pesquisa científica, iniciação científica, né, e também me inseri no movimento estudantil

\* \* \*

e até dos bebedouros quebrados (uma vez que esses últimos só foram consertados devido a uma mobilização conjunta dos alunos)!

\* \* \*

Na época, eu conversava com uma psicóloga da PUC

Eu tive o privilégio, podemos dizer, de ter feito psicóloga desde os 10 anos de idade e já entrei durante o mestrado tomando remédio, fazendo uso de medicação

Em algum momento a escola chamou meus pais para uma conversa e me encaminhou a um psicólogo

eu queria começar com uma psicóloga, um tratamento, uma terapia, só que eu tinha muito medo de falar com meu pai, porque meu pai sempre... nunca acreditou nisso”

Fonte: elaboração própria

Todas estas vivências evidenciam a sala de aula como a espacialidade compartilhada onde há “oportunidades de aquisição, criação e socialização de saberes diversos” (Zucchetti; De Lima Severo, 2020, p. 573) e que, neste compartilhamento, sustenta-se como ponto nodal de encontro entre múltiplos ambientes e escalas. Este encontro se manifesta na narração das experiências que participam da identidade de docentes e discentes, ou seja: que demonstram “quem

– ao invés do quê –” (Ravecca; Dauphinee, 2018, p. 4, tradução nossa) estas são em relação umas com as outras na construção do conhecimento.

Por isso, muitos dos encontros entre múltiplos espaços são expressos de maneira menos direta, desvelados na medida em que a narrativa das participantes sobre sua experiência pedagógica conecta espacialidades dispersas ao longo de suas vidas móveis, impactando as posições das quais se deslocam e nas quais se localizam na construção da sala de aula. Transitar de um lugar periférico para a universidade, por exemplo, tende a construir uma posição percebida de inferioridade em relação às colegas em sala, bem como vir de instituições privadas para as públicas, ou mesmos das escolas de bairro para os cursos preparatórios, tende a construir uma posição de observação mais aguçada das desigualdades socioeconômicas e/ou de filiação e desfiliação com a lógica altamente competitiva dos preparatórios privados.

Quadro 5 – Trechos de relatos autobiográficos: participação indireta de outros espaços

Eu cheguei na faculdade com muita fome aquele dia. Eram 2h30min de viagem da Baixada Fluminense até a Zona Sul do Rio de Janeiro [...] uma das minhas colegas de turma parecia não enfrentar estes problemas.

Eu me sentia um grãozinho de arroz no começo da faculdade. Todo mundo parecia descolado, rico, entendido daquele espaço, e eu lá, praticamente uma caipira de cidade grande.

todas as vezes que uma “eurotrip” ou uma bolsa da *gucci* apareciam nas conversas cotidianas eu tinha a UFF para me agarrar [...] No mestrado eu não tive isso. Então, talvez por isso que muitas das vezes eu me senti incapaz, burra

\* \* \*

lembro de me frustrar porque, apesar de ao longo da vida ter convivido com as injustiças sociais e me entender enquanto pobre, eu nunca tive que lidar diariamente com isso em sala de aula, todos os dias, porque sempre estive em escolas públicas

Eu estudei numa universidade pública e agora estudo em uma particular [...] Não quer dizer que ambas não tenham a sua cota de desestruturação, mas são atingidas de modo diferente

No ensino médio, decidi estudar em uma escola preparatória para vestibular - o Sistema Elite de Ensino-; o nome diz muito sobre quem importa à escola: alunos de elite, máquinas de fazer provas e concursos.

Crescer nesse meio fez com que eu tivesse uma visão diferente - apesar de saber que o que eu tinha vivido era uma exceção - fez com que eu me afastasse um pouco da realidade da educação brasileira

Fonte: elaboração própria

Outro exemplo é destacado pelas experiências que, na primeira seção do Capítulo 3 (Fileiras), conectam salas de aula onde discentes lutam constantemente por sua manutenção na universidade (ver Capítulo 3, Seção 3.1., p. 91-96). São relatos que percebem em sala de aula o impacto da falta ou presença de mecanismos que garantam não só o ingresso das estudantes, especialmente das historicamente marginalizadas, nas instituições de ensino superior brasileiras, mas de “políticas pra que os estudantes pudessem continuar na instituição, ou seja, garantir transporte, alimentação, livros; enfim, tudo que envolve a vida acadêmica” (trecho de relato autobiográfico). Estas políticas impactam a diversidade vivida em sala de aula, o perfil das universidades e o tipo de relação que estas instituições estabelecem com as desigualdades sociais que a constituem. Um dos relatos neste nó de experiências, aquele que narra a trajetória de uma acadêmica para se manter financeiramente na graduação, demonstra, ainda, que a posição de filho no espaço da casa ingressa nessa problemática ao incidir sobre quais recursos – psicológicos, financeiros, afetivos – a pessoa acadêmica pode ou não trazer à sala de aula para firmar sua posição de discente e de aspirante à carreira acadêmica na estrutura universitária, considerando a lógica também competitiva que predomina nesta estrutura.

Meu objetivo era, tipo, tentar estudar o máximo possível, tirar notas boas e tentar pedir uma bolsa com base nisso. Só que chegando na Vice-Reitoria Comunitária me disseram que não tinha bolsa pro segundo semestre, só podiam dar as bolsas pro primeiro semestre. E aí nisso eu fui falar com o pessoal do DCE, do CARI e tudo mais. E aí nisso no DCE o tal presidente do DCE [...], ele marcou uma reunião comigo lá no DCE, eu conversei com ele, expliquei a situação e ele falou: “Olha só, toda semana a gente tem reunião com o [representante de alto escalão da universidade]. Escreve uma carta explicando a sua situação que eu vou entregar pra ele”. E aí nesse ponta pé inicial ele entregou a carta pro [representante de alto escalão da universidade], o [representante de alto escalão da universidade] pediu pra eu iniciar o processo com a FESP, com o pessoal lá da avaliação socioeconômica. (trecho de relato autobiográfico)

Esta mesma narrativa expõe, ainda, como a posição da estudante que compete para se afirmar e se assegurar na carreira universitária também traz para a sala de aula outros espaços institucionais, como as Vice-Reitorias, os Centros Acadêmicos, dentre outros ambientes de decisão, ligados às condições psicológicas e infraestruturais necessárias para se manter como aspirante à carreira acadêmica, além de expor a relação destes espaços com as figuras de autoridade que compõem a universidade.

Mais um exemplo de encontro multiespacial ligado à autoridade são as experiências conectadas pela formação da pessoa docente através das posições que a, antes, aspirante à carreira acadêmica, assume nos espaços institucionais ao longo de sua trajetória – onde se formou, em quais níveis de graduação, quais cargos assumiu, com que profissionais da mesma área se relacionou –, movimento que pressupõe um acúmulo de saber e de experiência que, posteriormente, vai legitimar, ou não, a autoridade desta sujeita sobre a sala de aula. Mobilizando os termos trabalhados no Capítulo 2 (ver Seção 2.2.), esta trajetória pode ser entendida como um (des)locamento: o movimento de, simultaneamente, desafixar-se de uma posição para se localizar em outra (Edwards; Usher, 1997). Sujeitas em formação docente se (des)locam da posição de aluna para a de professora, por vezes ocupando um entrelugar que inclui as duas localizações ao mesmo tempo: ser aluna em uma instituição universitária e professora em um projeto social, por exemplo. Este é também um movimento entre espaços pedagógicos, seja em instituições distintas, seja na mesma instituição, que pode impulsionar a disposição de estar mais próxima da vivência das alunas e, desta forma, de construir na sala de aula uma comunidade de aprendizado; ou seja: participar da vida das estudantes, conhecendo e entendendo suas diferenças socioeconômicas, e adaptando os planos de aula a esta diversidade

Quadro 6 – Trechos de relatos autobiográficos: posições na trajetória de formação docente

Eu defendera meu doutorado há menos de seis meses na mesma instituição em que eu agora me encontrava prestes a dar meu primeiro curso de pós-graduação. Eu conhecia parte daquela turma como meus colegas de pós-graduação; nós partilhávamos professores e referências; nossas inseguranças ainda eram as mesmas. Mas eu agora era seu professor. Sujeito Suposto Saber?

É claro que os professores da Universidade às vezes marcam a gente de uma forma positiva ou negativa. Mas, o meu ser professor é muito influenciado pelos meus professores do Ensino Fundamental, que são professores que me acolheram e, nesse caso por ter cursado Letras, os professores de Língua Portuguesa em si foram os que mais me marcaram na minha trajetória escolar.

\* \* \*

Entre todas as decepções que o mestrado me trouxe, o estágio docência não foi uma delas. E isso vai muito além do fato de eu ter ou não didática ou conhecer algum assunto a fundo. Está mais relacionado com a troca realizada com a turma e, principalmente, com a professora responsável pela disciplina, a maneira como ela me

deixou confortável para opinar, participar, como deu feedbacks e me ensinou a ensinar. (trecho de relato autobiográfico)

esse choque de realidade veio quando eu tive a minha primeira experiência numa sala de aula. Ela se iniciou através de um projeto voluntário chamado Volunteacher, nele atuei como professora de inglês de crianças do 1º até o 5º ano e posteriormente como uma das coordenadoras do grupo. Foi um momento de muito aprendizado e aqui listo alguns deles:

[...]

2) Trabalhar a didática, muitas vezes o assunto está claro na nossa cabeça, mas ao explicarmos um aluno pode não compreender - então isso me fez sair da zona de conforto, tentar buscar distintas formas para explicar;

3) Me adaptar ao mundo dos alunos, foi a minha primeira experiência com voluntariado e tive que lidar com o universo diferente do qual eu cresci

Fonte: elaboração própria

Através destes (des)locamentos, docentes e discentes transitam não apenas no espaço, mas também no tempo. A passagem de um espaço pedagógico para outro, intra e interinstituições, compõe mudanças nas fases da vida de uma sujeita e nos níveis de aprendizado que são atrelados a estes diferentes períodos. A estipulação de níveis de aprendizado progressivos nas instituições de ensino estabelece qual passo-a-passo se espera do acúmulo de conhecimento em um suposto “desenvolvimento normal”; aquele em que determinados aprendizados ficam ultrapassados com o tempo e devem ser “superados[s] após certa idade” (trechos de relato autobiográfico). O passo seguinte deixa o anterior para trás em uma evolução linear. As narrativas autobiográficas interrompem este fluxo progressivo ao sobrepor várias fases da vida e vários níveis formativos em uma mesma sala de aula. De repente, a infância na escola, a adolescência no curso preparatório, a prática da educação popular fora do ambiente universitário, a vivência da graduação antes de começar a dar aula, ou mesmo as projeções para o futuro do país a partir da prática pedagógica, todos estes tempo-espacos são importantes para contar quem é hoje a docente ou discente que está em sala de aula. Além disso, elas nos conectam com a sujeita que narra sem obedecer a linearidade do tempo. Meu passado de conflito com a saúde e os afetos se atualiza na narrativa de algumas participantes sobre sua retirada da pesquisa devido a motivos similares – narrativa esta que hoje também já é passado, mas que se (des)loca ao presente aqui, enquanto escrevo. Além disso, a textualização autobiográfica aqui realizada conecta entre si diversas histórias que, não necessariamente, aconteceram no mesmo período. Por isso, o

fluxo narrativo construído contrapõe a possibilidade de pensar as narrativas linearmente, uma como resultado cronológico uma da outra. Há uma quebra na lógica linear-progressiva, visto que uma história leva a outra independente se, cronologicamente, ocorreu antes ou depois dela, de modo que, como explicitado no Capítulo 2 (ver Subseção 2.4.2.), o sequenciamento organizado de experiências construído pela textualização conta com desvios, retornos e interrupções.

Foi esta “disjunção temporal”, conectada à disjunção espacial dos (des)locamentos, que permitiu navegar, durante a pesquisa, em uma rede muito mais ampla do que ela poderia alcançar pela simples mobilização dos meus contatos acadêmicos. Devido ao potencial da narrativa em trazer para perto e para o presente tempos e espaços dispersos no percurso da vida – ou seja, que já não estão aqui e agora – a história de uma só agente móvel do conhecimento sobre a experiência que vive hoje em sala de aula pode sempre abranger as comunidades de aprendizado das quais participou em outros tempos – na graduação, na pós-graduação, na preparação para o vestibular, às vezes todas simultaneamente. Tal abrangência inclui transições da discência para a docência, como comentado anteriormente, o que permitiu compensar, minimamente, na pesquisa o desequilíbrio na participação de professoras e alunas por comunidade. Uma mesma agente móvel é docente e discente em vários momentos diferentes da vida, ou simultaneamente em um mesmo momento, e várias destas vivências são aproximadas ao presente e interligados durante a narrativa. Além disso, muitas participantes resolveram relatar vivências de outros espaços pedagógicos em que já não mais atuavam, o que era, a princípio, um desvio de rota e uma quebra na promessa que fiz sobre qual seria o tipo de experiência tratada na dissertação, mas, ao mesmo tempo, potencializou a abrangência da textualização autobiográfica. Essa possibilidade foi se concretizando durante a pesquisa, de modo a expandir minha rede de contatos para diferentes contextos da educação superior brasileira, mesmo que os nós mais bem atados estivessem no Sudeste do Brasil. Mesmo a experiência dos preparatórios comunitários pôde aparecer mais amplamente durante a textualização, agora não só com os relatos de duas participantes que ainda atuam nestes cursos, mas também em contraste os preparatórios privados que apareceram diversas vezes nos relatos enviados, principalmente no que se refere a sua aderência à lógica competitiva com a qual os cursos comunitários, por sua vez, tentam conciliar seu desejo de transformar.

Mesmo com estes apontamentos, segue importante questionar o que a concentração geográfica da minha metodologia deixou de mapear, quais apagamentos foram reproduzidos na textualização aqui proposta. Mas quero acreditar que este questionamento se tornará mais produtivo ao discutir os limites da textualização em mapear a diversidade do que qualquer ausência de diversidade no mapeamento realizado.

## 4.2

### **Autoridade: “a homogeneidade como objetivo final”**

A pluralidade de experiências não foi apenas absorvida de fora para dentro da dissertação, mas também produzida pela própria pesquisa, devido à como eu escolhi mobilizar os relatos coletados. As participantes ligaram os elementos, criaram uma ordem narrativa, mas, legitimado pelos termos de consentimento, reivindiquei para mim o poder de fraturar esta ordem, cortar as histórias em trechos, mudar trechos de posição, e associá-los com outros recortes para criar coesões temáticas e reflexivas que puderam ser divididas em seções específicas, formando, assim, o terceiro capítulo da dissertação. Esta possibilidade permitiu criar diferentes sentidos para uma mesma história, já que os trechos ganham significados diferentes de acordo com onde são posicionados. Um exemplo disso foi a possibilidade de repetir trechos iguais, porém, cada um em uma posição diferente, ou seja, precedidos e seguidos de trechos distintos de outros relatos, de modo a dar sentidos diferentes ao fragmento replicado em cada uma de suas aparições (ver, por exemplo, Capítulo 3, p. 96 e 105). Além disso, reivindiquei, também através dos termos, o poder de transcrever os relatos gravados. A escrita e a fala constroem narrativa de modos diferentes e poder transformar uma forma na outra significa escolher o que omitir e o que evidenciar da distinção entre estes recursos (Portelli et al, 2001, p. 24–32).

Este poder específico foi, porém, compartilhado. Designei, em grande parte, as transcrições ao meu pai, pedindo a ele o imenso favor de se encarregar desta tarefa. Meu pai trabalhou no serviço público desde muito jovem, estando hoje aposentado. Não pôde completar sua faculdade. Ainda assim, ele, minha mãe, e mesmo minha irmã, que é ainda adolescente, todos estiveram sempre presentes. Ouvindo a leitura de trechos, ideias soltas, dando pitacos, escutando reclamações: eles sempre estiveram aqui, pesquisando comigo. Chamar o meu pai para ajudar com as transcrições foi uma intensificação desse processo. Foi sentir a presença

deles ainda mais de perto: alguém da família estava, literalmente, escrevendo a dissertação junto de mim.

Ele me enviou todas as transcrições com muito zelo e cuidado. Explicava no corpo do e-mail todos os detalhes: “marquei as palavras que não compreendi de tal maneira”, “pode haver tais e tais inconsistências”, “coloquei esta fonte e o texto tem este número de páginas”. A eficiência de alguém que se acostumou a entregar tudo sempre muito correto no dia a dia de seu trabalho. Mas também o cuidado de um pai que se preocupa com ver bem-feito o trabalho de seu filho. Eu sinto que ele sabia não só da importância do que fazia para mim, mas também para a pesquisa em si. Às vezes, vinha me dizer o que achou de uma história. “Essa parece que vai ser bem interessante pro seu trabalho”. “Essa aqui eu não sei se vai te ajudar muito”. “A história daquela sua amiga me fez pensar em...”. Principalmente nestes momentos, via-o como um pesquisador. Será que é assim que ele se vê? Independente dos reconhecimentos, ele já está nas redes dinâmicas transnacionais de conhecimento. Ele é minha casa inteira.

Concentrando e partilhando poderes como este, criei, aos poucos, a minha própria ordem a partir da desordem que pude gerar nos textos das outras. A cada capítulo concluído, aproximava-me de algo pronto, que atendia pelo menos algumas das expectativas do projeto de pesquisa, de modo a transformar a desorganização inicial em um possível produto final minimamente organizado. Para isso, dependi essencialmente da autoridade – negociada com as participantes através dos termos de consentimento – de imprimir certa violência sobre as narrativas recebidas: recortá-las, desfigurá-las de seu sentido inicial, ocultar partes, mudar trechos de lugar; romper e desordenar para, depois, costurar e reordenar de acordo com os meus objetivos de pesquisa. Uma criação destrutiva.

A criação e destruição não foram direcionadas apenas à outra. Precisei, também, produzir uma autoridade autorreferenciada: organizar rotinas, estabelecer prazos pessoais. Desta autoridade, também não se isenta a violência. Precisei impor disciplina sobre meu próprio corpo para que se mantivesse trabalhando pelo tempo por mim mesmo determinado, mesmo quando ele parecia dar sinais contrários a esta necessidade. Por vezes, precisei violar meus próprios acordos com este corpo sobre o quanto ele precisava de distração ou descanso, para, por exemplo, equilibrar o trabalho com outras tarefas, recuperar o tempo de trabalho perdido durante uma



crise de ansiedade, ou aceitar relatos fora do prazo combinado, na tentativa de ficar mais próximo do piso de histórias estabelecido no projeto de pesquisa.

Para si ou para as outras, o processo de criação destrutiva que operou a metodologia desta pesquisa ocorre também na experiência da educação superior brasileira, e por motivos similares: há uma diversidade de tempo-espços evidenciando a sua importância particular ao mesmo tempo em que prejudicam a possibilidade de conjugar esta importância da pluralidade em um único e bem ordenado produto final, e esta impossibilidade, por sua vez, faz emergir, no lado do que é possível, a autoridade como permissão de contornar os desvios através do controle do que é diverso a fim de estabelecer determinada ordem. Por isso, participar das salas de aula como pontos nodais construídos pelo encontro de múltiplos espaços, seja através do engajamento de uma pesquisa com a experiência acadêmico-pedagógica, seja pela própria vivência desta experiência, não nos isenta da autoridade.

Pelas lentes do estudo internacional crítico, proposta teórica desta dissertação, as salas de aula são construídas como pontos nodais dos fluxos de conhecimento e, nesse processo, constituem a da Economia Política Internacional-Global do Conhecimento por um caráter multifacetado e multiescalar. Simultaneamente, esta constituição concebe a sala de aula como âncora para a mobilidade do conhecimento entre e através de múltiplos espaços, tempos e escalas, o que empurraria a pedagogia vivida nestes espaços para as suas formas mais dialógicas. Contudo, o encontro entre aspectos múltiplos revela a incidência da autoridade de modo prejudicial ao diálogo, principalmente em como este é compreendido por propostas da pedagogia crítica.

Não quero dizer com esta análise que o diálogo, nos termos freirianos e hookianos, por exemplo, prescinde da autoridade – hooks (2017, p. 13), por exemplo, discute em sua obra o que chama de “autoridade branca”. O que ocorre, a meu ver, é uma luta da pedagogia crítica pela horizontalização da autoridade, especialmente pela distribuição igualitária de responsabilidades, de modo a ressignificar a dualidade educadora/educanda, permitindo, assim, que todas possam agir-refletir nas desigualdades em que estão embricadas. Todavia, a autoridade que emerge da mobilidade do conhecimento tende, justamente, à verticalização destas relações pedagógicas, visto que atribuições e reponsabilidades são concentradas nas

mãos da docente, reestabelecendo a dualidade educadora/educanda a partir de hierarquias sociais que se reconstroem na sala de aula.

O “estudo internacional” de Madge et al. (2015) propõe que a mobilidade por variados espaços desarticula a estabilidade do conhecimento em posições fixas, o que promove o diálogo como pilar das práticas pedagógicas. Engajando na pedagogia crítica como um estudo do espaço, o estudo internacional crítico, por sua vez, sugere que essa desestabilização de posições está articulada com as homogeneizações promovidas pela expansão do capital que, dentre outros processos, padroniza os espaços pedagógicos nos moldes da transmissão de conhecimentos, favorável à lógica capitalista de mercado. A desarticulação das posições fixas em sala de aula emerge como processo de estudo dos espaços pedagógicos disponível a professoras e estudantes, o que, mobilizando os termos de Ford (2015), significa navegar entre variadas formas de participar e constituir ambientes de ensino-aprendizagem, evadindo de modelos pré-determinados, o que corrobora a visão da sala de aula como espaço constantemente construído, sem que a padronização capitalista seja a única configuração possível.

Estas reflexões acerca do diálogo em sua relação com o espaço estão ancoradas nas propostas hookianas e freirianas para a pedagogia crítica. Vimos com Freire (2019a) e hooks (2017) que o diálogo não apenas cria a demanda por novas formas de ensino-aprendizagem, mas ressignifica toda concepção do que é aprender e ensinar, estabelecendo a horizontalização das relações educadora/educanda na direção de subjetividades relacionais – educadora-educanda, educanda-educadora –, o que corrobora a “visão constante da sala de aula como um espaço comunitário” (hooks, 2017, p. 18). Esta é uma das variadas rotas que podemos tomar destituindo a rigidez da posição educadora/educanda e nos direcionando a um estudo do espaço: a sala de aula não é apenas lugar onde umas ensinam e outras aprendem, mas ambiente de vivência coletiva onde “todos influenciam a dinâmica da sala de aula, [...] todos contribuem” (idem). Um dos principais argumentos de hooks para gerar esta coletividade é de que “[o]s esquemas teriam que ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção” de acordo as “particularidades individuais” das estudantes (ibid., p. 17).

Contudo, o imperativo – descrito por um dos relatos como “fantasia” – de homogeneidade no espaço pedagógico, isto é, a demanda para que todos os variados fluxos e posições do conhecimento obedeçam determinada ordem, em que todos os

espaços nos quais o saber circula sejam alcançados por igual e de maneira organizada; motiva práticas de estabilização da mobilidade do saber em um modelo rígido de sala de aula. Este imperativo se consolida em diversas posições e dinâmicas de poder, porém sempre evidenciando a presença da autoridade, principalmente como uma distribuição desigual de responsabilidades que vai no sentido da organização da multiplicidade por uma lógica homogeneizadora dominante. A distribuição desigual de responsabilidades é, justamente, o tipo de configuração pedagógica que oblitera a comunidade de aprendizado pensada por hooks ao supervalorizar o papel da professora na construção do espaço pedagógico, em detrimento da participação da aluna, reestabelecendo, assim, uma relação vertical entre educadora/educanda:

Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao status. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. (hooks, 2017, p. 18)

Portanto, pensando a mobilidade do conhecimento, ancorada nos pontos nodais que são as salas de aula, como promotora do diálogo, espera-se que a interação nos espaços pedagógicos aconteça de forma horizontal, de maneira a mobilizar educadoras-educandas e educandas-educadoras como subjetividades relacionais. A textualização autobiográfica demonstrou, porém, que várias salas de aula na experiência universitária brasileira estão interligadas por episódios de violência física e psíquica infringida verticalmente das professoras às alunas através de práticas como a) vigilância; b) *bullying*; c) agressão corporal; d) escrutínio; e) pressão psicológica (ver Capítulo 3, Seção 1.2). Em geral, estas práticas vão no sentido de encobrir com ainda mais camadas as regras da sala de aula formal. Elas reforçam, dentre outros aspectos, que alguém tem que estar à frente da sala, que esta pessoa, por estar à frente, detém o conhecimento adequado e deve exibi-lo às demais, que a professora concentra a autoridade para distribuir estas posições no espaço pedagógico, que a professora, ou alguém a quem ela concedeu autoridade, deve vigiar a sala para punir maneiras de participar – ou não participar – alternativas ao que é imposto ou esperado, que este pressuposto de punição e vigilância coloca a professora em posição hierarquicamente superior suficiente para que a agressão

mental ou mesmo física seja um recurso disponível contra o qual não haverá – ou não poderá haver – retaliação e que, para fins desta punição e vigilância, todo comportamento e saber válido deve poder ser expresso como performance disponível a ser avaliada, de maneira que o aprendizado passa a ser definido pela constante competição entre performances.

Quadro 7 – Trechos de relatos autobiográficos: violências

Sentada no fundo, eu estava fazendo caretas enquanto assistia a aula e foi quando a professora gritou comigo que eu raciocinei pela primeira vez que existir é algo público.

\* \* \*

o professor pediu que os alunos se apresentassem um a um. Na minha vez, antes que eu pudesse falar, ele olhou para mim e disse algo do tipo “você nem precisa se apresentar que eu já conheço o *Chicken Little*”

\* \* \*

exigindo algum tipo de participação, o professor arrastou minha cadeira até que as costas de plástico colidissem com a parede e lá ele imobilizou as rodas e a cadeira e a mim contra a parede

\* \* \*

Eu sentia que constantemente, por meio de e-mails, comentários diretos e indiretos durante as aulas e mudanças avaliativas nós éramos lembrados, eu era lembrada, que não era boa o suficiente para estar ali.

\* \* \*

A pressão e o descasco que os responsáveis da escola tratavam seus alunos, sobretudo, os que não eram da área de exatas era dolorido.

Fonte: elaboração própria

Neste sentido, a experiência da educação superior brasileira, como parte das redes transacionais de conhecimento onde as salas de aula são pontos nodais, *ajudamos a conceitualizar o internacional e o global como interações multiespaciais e multiescalares nas quais emerge a autoridade como dinâmica de poder central*. Ela não só desloca o internacional para uma compreensão baseada na multiplicidade, mas qualifica, neste entendimento, o papel do poder. A autoridade se estabelece, principalmente, como uma concentração de poder, concretizada como disciplina, controle, vigilância, escrutínio e agressão, que permite ordenar os múltiplos tempo-

espaços e escalas nos contornos de um só espaço, pretensamente homogêneo, na ideia de que todos os corpos e fluxos constituintes deste espaço devem obedecer a um mesmo conjunto de regras, um mesmo arquétipo corporal, um mesmo padrão de comportamento, os mesmos critérios comparativos.

Ao buscar condensar a heterogeneidade na homogeneidade dessa sala de aula formal, a autoridade é também uma prática de política global, no sentido de que navega a tensão entre, por um lado, as diferenças que se encontram no espaço pedagógico e, por outro, a necessidade de, para organizar os fluxos, conciliar as regras e abranger todos os corpos, construir espaços de encontro como unidades físico-sociais bem delimitadas – as quatro paredes da sala de aula formal, as carteiras organizadas em fileiras retilíneas, a delimitação do fundo e da frente da sala, a rigidez dos corpos localizados nesta delimitação.

Com base em discussões da economia política (Moisio; Kangas, 2016; Shahjahan; Morgan, 2016), vimos que este modelo de sala é particularmente favorável à lógica neoliberal onde saberes são transmitidos a alunas que são pressionadas a mobilizá-los estritamente como valor de troca por qualificações no mercado de trabalho (ver Capítulo 2, Seção 2.2.). Desta maneira, a autoridade é a principal dinâmica de poder que permite a operacionalização do capitalismo como a abstração da sala de aula, homogeneizada para seguir, unicamente, os moldes transmissivos favoráveis à lógica de mercado. Sendo assim, esta dinâmica de poder é, não apenas, parte integral da política internacional-global, mas do modo como a EPC, enquanto conjunto fluxos associados à padronização neoliberal do conhecimento pelo capitalismo, integra esta política.

A importância de pensar a autoridade como dinâmica de poder específica da política EPC internacional-global está em atentar para uma manifestação de poder que se diferencia daquelas geralmente atreladas às RI e à Economia Política Internacional (EPI), como soberania, imperialismo, colonialismo, relação poder-resistência, dentre outras; ainda que esta expressão possa guardar interações com as outras. Neste sentido, vale considerar a autoridade como uma dinâmica particular de ordenamento do espaço, constituída, especialmente, pela concentração de poder nas mãos da(s) sujeita(s) que assumem uma posição específica e fixada neste mesmo espaço, produzindo práticas de violência na relação com aquelas posições de onde este poder é esvaziado. Ela não busca monopolizar as práticas de violência, como a soberania, manter espaços de subordinação e exploração, como o

colonialismo e o imperialismo, e nem se constitui exclusivamente e prioritariamente relações. A autoridade, ao menos no que diz respeito à EPC enquanto fruto da mobilidade do conhecimento, é uma concentração de poder em determinado posicionamento – em determinado lugar físico, cultural, social dentre os nós e subnós da estrutura universitária – que constitui a capacidade de condensar os espaços, ao invés de subordiná-los ou explorá-los, não para monopolizar este poder, mas para decidir como e se ele será distribuído, em que contorno espacial, com que ritmo, na divisão entre que níveis de suposto desenvolvimento e a partir de que regras. Os (des)locamentos permitidos nestes espaços obedecem a um trânsito em posições bem determinadas, seus fluxos definidos de antemão, e os desvios a esta previsão regulados com a produção de violência. Destarte, a autoridade irá incidir em qualquer espaço da política internacional-global que centraliza o encontro entre os múltiplos aspectos móveis que a compõem ao assegurar que os elementos em circulação possam ser interligados, ou seja: qualquer ponto nodal. Ela incide evidenciando as formas de homogeneização destes pontos, o modo como as diferenças buscam ser condensadas pela ordenação, regulação e disciplinarização dos fluxos e dos elementos que, através deles, se movimentam. Mais importante: a autoridade revela como esta homogeneização não é o resultado inevitável de determinadas estruturas, como o capitalismo e a modernidade, mas das práticas através das quais estas estruturas são consolidadas. O que se evidencia é o modo como a lógica de um determinado arranjo de poder é operacionalizada por diversas agentes em sua prática diária. A leitura sistêmica sobre a política internacional-global é, deste modo, complexificada pelo engajamento com a experiência vivida.

Na EPC, as salas de aula são os espaços de encontro por excelência. Deste modo, a política internacional-global, nos termos aqui explicitados, revela as práticas ligadas à homogeneização deste espaço, que operam a expansão do capitalismo para os ambientes de ensino-aprendizado ao operar a lógica neoliberal na padronização das salas de aula. Assim, ao passo que a experiência pedagógica concebe o internacional-global como a formação política produzida por interações multiespaciais e multiescalares nas quais emerge a autoridade, esta concepção do internacional-global constitui a pedagogia como um conjunto de práticas ligadas à autoridade de configurar os espaços pedagógicos unicamente para a transmissão de saberes das docentes para as discentes, a despeito das diversas vivências espaciais

que se encontram nos ambientes de ensino-aprendizagem. Como elucidado anteriormente, a textualização construída nesta pesquisa expõe algumas destas práticas: vigilância, *bullying*, agressão corporal, escrutínio, pressão psicológica

Esta mesma textualização demonstra, porém, que operar práticas de violência não é a única maneira de docentes exercerem autoridade. Muitas experiências da textualização são interligadas pelo modo como a posição da professora à frente da sala não foi um sinal de imposição ou agressividade, mas de inspiração e acolhimento. Em algumas histórias, foi justamente a autoridade emanando desta posição que permitiu à docente defender as necessidades de suas alunas em espaços administrativos que a estudante não ocuparia com igual facilidade – “eu falei: ‘P., eu não sei se consigo estudar na PUC’. [...] E aí eu conversei com ela e falou: ‘Não, não tem como, você é um dos melhores alunos que nós temos’, não sei o que, ‘Eu vou falar com o [representante de cargo administrativo no departamento] e vamos tentar te ajudar’” (trecho de relato autobiográfico). Este aspecto alavanca a preocupação sobre a reestruturação universitária em moldes capitalistas distanciar os ambientes de decisão dos espaços habitados pelo professorado: “Essa chegada desse capital e essa impessoalização [*sic*] das relações trabalhistas” (trecho de relato autobiográfico).

Importante também perceber o impacto de quando mesmo essa autoridade do contato institucional é (des)locada através do acolhimento, isto é, quando professoras, no mínimo, inclinam-se ao fundo da sala para escutar reclamações das alunas, negociar exigências com base nestas reivindicações – “E o PIBIC também foi uma experiência interessante né, eu fiz com a P., ela sempre foi muito compreensiva, eu tinha dificuldade de as vezes entregar as resenhas e resumos que ela pedia e ela sempre compreensiva” – ou até mesmo se deslocam desta linha divisória entre a frente e os fundos, estendendo à sala de aula para além da universidade, a fim de encontrar com as alunas em espaços menos demarcados, como a casa. Nestas experiências, não é apenas a acolhida que faz a diferença, mas a destituição de uma pretensa superioridade professoral, gerando acolhimento em um lugar onde costuma haver distância. Isto porque seu principal impacto é a ampliação da comunidade de aprendizado para incluir as professoras em paridade parcial com as alunas. O corpo docente é chamado para perto do discente, mas não sem este último poder voltar a sua posição de autoridade quando necessário. Sendo assim, há um (des)locamento constante onde as professoras podem partilhar

reinvidicações, sofrimentos e alegrias em paridade com as alunas, mas, ao mesmo tempo, serem chamadas à responsabilidade de sua filiação institucional quando assim indicado, especialmente pela parte docente do grupo:

Beneficiárias da exigência por coerência e linhas claras, minhas colegas e eu não aparecemos parte da instituição—exceto nos momentos em que, em meias palavras, aparecemos. Aos poucos, elas tomam parte na cena: escutam ativamente, acolhem confissões, reagem a demandas por conselhos—oras duras, oras amáveis, com experiente equilíbrio. Não acho que se sintam parte da instituição sendo julgada—exceto nos momentos em que, conscientes, sabem que são e parecem sentir o gume de cada palavra. (trecho de relato autobiográfico)

Portanto, discutir a autoridade não significa atacar a atividade professoral, ou qualquer atividade realizada a partir da concentração de poder em determinada posição, mas refletir sobre como as atribuições alocadas à posição de docente — dentre as quais está a garantia do aprendizado geral, a manutenção da ordem em sala de aula, a avaliação dos conteúdos apreendidos, dentre outras —, bem como os possíveis (des)locamentos dessa posição, afetam a comunidade de aprendizado sendo formada. Como coloca um dos relatos, “o afeto que a gente recebeu como aluno, e que todo aluno tem aqueles professores que são inspiração, a gente leva para nossa prática docente, né?” (trecho de relato autobiográfica). A autora deste relato acrescenta ainda que “os professores da Universidade às vezes marcam a gente de uma forma positiva ou negativa.” (trecho de relato autobiográfica). Portanto, na sala de aula formal da universidade, não há apenas a agressão física e psicológica, assim como não há apenas o acolhimento e a escuta. Toda uma circulação de variados afetos é possível na medida em que a educadora é posicionada e se posiciona à frente da sala — tanto impondo ordem, quanto servindo de inspiração. A autoridade destaca, porém, que esta circulação não se dá no vácuo, visto que o posicionamento físico-social define relações de poder específicas nos pontos nodais do conhecimento e abre caminho para práticas de violência. Estar à frente da sala de aula como educadora, por exemplo, faz da escuta às demandas das estudantes, especialmente aquelas que extrapolam o conteúdo programático, uma decisão nas mãos da professora: algumas escolhem fazê-lo, outras não.

Isso não significa, porém, que práticas de autoridade, incluindo aquelas geradoras de violências, são levadas a cabo somente pela discente, ou por quem concentra o poder de decisão. Como discutiremos mais à frente, a participação das outras estudantes nos episódios de violência narrados tem papel fundamental no



impacto das práticas exercidas. Ela incide sobre quando e como os desvios à norma se tornam públicos enquanto diferenças a serem vigiadas e punidas. Além disso, a violência sobre o alunato não elimina a agência do corpo discente: as estudantes (re)agem com a rejeição a participar do grupo, com a busca por melhores resultados, com o movimento de seus corpos

Quadro 8 – Trechos de relatos autobiográficos: reações à violência

Se eu estivesse nervosa ou ansiosa ou me sentindo prestes a chorar, eu podia desligar a câmera ou até mesmo sair inesperadamente da chamada e ninguém pensaria muito sobre.

Logo depois de ter seu comentário tachado como burro, ela saiu da sala

\* \* \*

eu sentia muita vergonha, porque era muita gente, e ao mesmo tempo, eu queria me dar bem, porque eu me sentia mal por às vezes errar as paradas, e eu estudava bastante.

O pior de tudo era o quanto eu me esforçava: estudava por muitas horas o que eu não gostava e não via sentido, prestava atenção nas aulas, fazia aula particular e ia à [sic] monitorias

\* \* \*

“Eventualmente ele se afastou e eu deslizei a cadeira de volta para a minha mesa [...] Enquanto eu atravessava o comprimento da sala para chegar até a porta, minhas mãos tremendo, todos me observavam em silêncio, inclusive o professor.

Fonte: elaboração própria

Tais (re)ações, porém, tendem a partir da própria dinâmica de autoridade que distribui a capacidade de ação de modo desigual entre educadora e educanda. À primeira é permitido infringir violência para que todos os corpos estejam nos lugares certos, movimentando-se da maneira correta, no momento esperado, a fim de que o conhecimento adequado circule simetricamente a todas e seja, posteriormente, avaliado com aplicação de uma mesma métrica de aprendizado – “a homogeneidade como objetivo final”. Às segundas, é possível construir mecanismos para reagir a estas violências, incluindo seguir seus preceitos de vigilância, punição e avaliação para conseguir melhores resultados. Destaca-se a rigidez da divisão entre aquela que guarda a autoridade de definir o que é normal, adequado e aceitável em sala de aula e aquela que precisa se adaptar, ainda que em resistência, a essa definição.

Nessa dinâmica de poder, a fronteira entre educanda/educador aparece desestabilizada apenas nos casos de agressão onde a maneira como a professora se faz presente invade os limites da aluna, seja ultrapassando o contorno da carteira que estabelece seu espaço individual dentro dos fundos da sala – puxar a cadeira da aluna –, seja irrompendo com a autonomia da discente de decidir como quer ser apresentada e reconhecida pelas demais – chamar a aluna por um apelido –; apenas para redesenhar estes limites de acordo com a autoridade professoral. Sendo assim, tal dinâmica de poder é também uma forma de estabelecer fronteiras aos fluxos do conhecimento, de delimitar onde estão as posições permitidas no espaço, onde e quando o espaço pedagógico começa e acaba, a qual contorno os corpos que o habitam pertencem e quando e como é permitido invadir estes limites para redesenhá-los. Como coloca Newman (2010, p. 773–774, tradução nossa), este tipo de prática, o estabelecimento de fronteiras ligado, especificamente, a delimitação de determinados fluxos e transições, é essencial à compreensão do território:

Todas as formas de categorização e compartimentação social e espacial constituem entidades discretas, em que os pontos em que essas entidades começam ou terminam, ou sofrem mudanças, são definidos por alguma forma de fronteira – seja ela visível ou abstrata. As fronteiras são as construções que dão forma à ordenação da sociedade, determinando os lugares em que se dá a transição de uma entidade ou espaço para o seguinte, seja como um movimento brusco de um para o outro, seja como um processo gradual de transição através dos espaços que se tornaram conhecidos como fronteiras, zonas fronteiriças, regiões fronteiriças e afins. As noções de território e fronteiras andam assim de mãos dadas. Não é possível imaginar ou compreender um sem compreender o outro.

Ao relacionar a fronteira e o território, Newman não trabalha com uma noção estadocêntrica deste último, mas, similarmente à Elden (2010), pensa as formas de “ordenamento espacial” das sociedades. Nestes termos, outra atribuição da autoridade é estabelecer territórios ao ordenar o espaço pedagógico, delimitando fronteiras entre o corpo docente e o discente, entre os fundos e a frente da sala. Importante perceber que, nesta compreensão, o espaço ordenado não são os limites do Estado, mas os limites da sala de aula, enquanto espaço nodal da política internacional-global. A autoridade, nestes termos, participa da construção da política internacional-global ao buscar condensar as multiplicidades que a constituem, e o faz através do território, porém sem ser delimitada pelos contornos do Estado moderno.

As posições fixas e verticais delimitadas pela autoridade depõem contra a o diálogo nos termos hookianos e freirianos. Contudo, o que esta dinâmica de poder gera, em contrapartida, não é, necessariamente, a educação bancária. Ainda que a transmissão homogênea e retilínea de conhecimentos seja um objetivo final, as formas de alcançá-lo a partir da autoridade de quem ensina, fixada na posição de educadora, não se resumem ao depósito de conhecimento em educandas passivas como recipientes. A docente comanda o corpo, observa com cuidado, organiza os olhares da sala, chama para a frente ou mantém no canto, invade limites e os redesenha, distribui responsabilidades. Como colocou uma das participantes, a sala de aula “não era exatamente um lugar para aprender, mas sim um lugar para apreender a *normalidade*” (trecho de relato autobiográfico) e a professora tem autoridade para assegurar essa apreensão.

Discordo, porém, desta participante ao afirmar que a apreensão do normal negue a sala de aula como espaço de aprendizagem, como se estas duas coisas estivessem separadas. Professoras querem ensinar um conteúdo, transmitir determinados discursos, compartilhar aprendizados. E é justamente na expectativa de que esse compartilhamento alcance todas da mesma maneira que se estabelece a expectativa e a busca ativa e violenta por uma ordem, onde comportamentos e ideias seguem o padrão esperado. Sendo assim, o modelo educativo que estrutura a sala de aula formal não é apenas transmissivo, mas, na busca pela transmissão, torna-se normalizador. Curiosa e ironicamente, o reestabelecimento da autoridade vertical no ordenamento dos múltiplos espaços demonstra que a sala de aula bancária da economia capitalista neoliberal não é a única construção possível do espaço pedagógico. O desafio é perceber que as alternativas não são, necessariamente, mais dialógicas. A transmissão pode ser seguida ou mesmo substituída pela vigilância, agressividade e punição; práticas ancoradas, sobretudo, na verticalização da dualidade educadora/educanda.

Além da horizontalidade, tal verticalização fere um segundo princípio do diálogo: a pronúncia. A assimetria na capacidade de controle e ordenamento da sala de aula permite que desigualdades sociais, ao invés de combatidas, sejam rearticuladas pelo poder das educadoras sobre as educandas. Não por acaso, vários dos episódios de violência que se conectam na textualização são também experiências de marginalização pela aparência física, pelo movimento do corpo fora de algum padrão de normalidade, pela forma particular de aprendizado, pelo nível

de formação e de inserção na carreira acadêmica menos valorizados. Todas estas discriminações afetam a vida das pessoas fora da sala de aula e, ao invés de discutidas e questionadas, adentram o espaço pedagógico através da hierarquia que permite à discente estabelecer os padrões de comportamento, corporalidade, inteligência e aprendizado a serem seguidos. Esta é a mesma hierarquia que permite a algumas docentes se posicionar em sala a partir da ocupação de um cargo acadêmico-profissional de renome, tornando as alunas vulneráveis a fortes retaliações caso suas práticas de padronização sejam questionadas. Nesse movimento, mesmo que os conteúdos programáticos ou planejamentos institucionais discutam as desigualdades de gênero, raça e habilidade físico-mental – mesmo que o *bullying*, por exemplo, seja tema de palestras e aulas – as discriminações já estão imbuídas na prática pedagógica: “Me lembro de um dia em que chamaram todos os alunos para uma palestra sobre *bullying*, ensinaram as origens, as fases (apelidos, ameaças, agressões), que isso não devia acontecer... Mas ao mesmo tempo negavam sempre que possível que eu sofria *bullying*” (trecho de autobiografia). Estas discriminações, portanto, expressam-se não só como exclusões ou marcações do diferente, mas como um (des)locamento constante de determinadas estudantes para espaços de marginalidade, para o lado de fora constitutivo do que é normal, onde passam a se expressar a partir da sensação de serem menores, menos capacitados, ou negativamente diferentes das demais.

É importante, porém, ressaltar que as desigualdades sociais não são vivenciadas no cotidiano pedagógico apenas como violências das professoras contra as alunas. Durante as textualizações, a marginalização conectou experiências de percepção de hierarquias, especialmente as econômicas, simplesmente pela participação das estudantes em espaços assimétricos, sem que esta assimetria fosse imposta como uma agressão ou uma ordem. Olhar para a pessoa com um lanche melhor que o seu, ouvir uma conversa sobre viagens internacionais que você nunca teve condições de fazer, ou itens de grife que você nunca pôde comprar, ver colegas recebendo destaque por conquistas que você não alcança; são todas desigualdades realçadas pela simples – porém complexa – convivência com vidas móveis variadas, que trazem diferentes espaços e escalas para o mesmo ambiente de aprendizado. Aqui, podemos pensar, porém, como a autoridade professoral, apesar de não causar diretamente o problema, pode torná-lo cada vez mais insustentável às alunas, na medida em que as marginalizações vividas simplesmente por

participar do ambiente de aprendizagem são interseccionadas com aquelas que emergem da relação professora-aluna. Além disso, ao passo que há uma distância entre aquilo que instituições e profissionais estão dispostas a discutir em seus planejamentos e aquilo que estão dispostas a mudar como expressão de seu poder na prática pedagógica, a autoridade professoral pode ser uma forma de ocultar as marginalizações como parte da experiência diária das estudantes – e, sem dúvidas, também das professoras – ao afastar críticas pelo risco de retaliação e ao fixa-las como conteúdos abstratos que estariam supostamente resolvidos por meras discussões temáticas.

Um terceiro princípio do diálogo ferido pelos impactos da autoridade é a formação, na leitura hookiana, de uma comunidade de aprendizado. A ideia de que todas se responsabilizam pela dinâmica de aula, de que todas participam, é prejudicada pela relação de autoridade onde o comando do espaço, dos comportamentos e do fluxo de ideias é atribuído principalmente à professora. Neste processo, a lógica de participação na vida da aluna da comunidade hookiana é invertida: ao invés das docentes adaptarem seus planos às particularidades das estudantes, a autoridade pressiona para que as estudantes adaptem seus comportamentos aos padrões estabelecidos pelas docentes.

Outro aspecto que contrapõe a análise de hooks sobre os limites e possibilidades da comunidade de aprendizado é que essa distribuição desigual de responsabilidades, aspecto prejudicial à formação desta comunidade que hooks atribui, sobretudo, a como entidades de ensino ordenam as atribuições pedagógicas, não parece ser decidida primordialmente pela configuração dos aparatos institucionais. A demanda que estabelece a discente como aquela que ensina alunas que aprendem sem distorções ou desvios parece depender da concentração de poder decisório e organizacional sobre o espaço e o andamento da aula nas mãos da professora, mesmo que o peso institucional não esteja presente. Decisões de, por exemplo, mover abruptamente uma aluna de seu lugar na mesa para que ela participe da aula, gritar para que um comportamento desviante da norma seja reprimido, continuar uma aula conforme o planejado mesmo após ela ser interrompida, ou a possibilidade, ainda que não concretizada, de responder uma interrupção “com a força do peso de uma torre inteira de marfim” (trecho de relato autobiográfico) emergem mais especificamente das situações cotidianas em sala de aula do que de alguma pressão institucional externa. E são decisões importantes no

bloqueio à comunidade hookiana, pois vão no sentido de controlar desvios à norma ao invés de adaptar a didática às demandas oriundas das particularidades das alunas.

Isto não quer dizer, entretanto, que o arranjo institucional deixa de ser importante para pensar a autoridade. Devemos considerar que a demanda por planos de aula bem-organizados e que devolvam o conhecimento aplicado às alunas na forma de resultados avaliáveis por critérios comuns não é articulada somente pela professora, sem a participação de corpos administrativos do ambiente pedagógico, nem mesmo apartada das negociações das instituições com agências privadas e públicas externas à sala de aula. A questão é que, ainda que a pressão institucional estabeleça determinados padrões de planejamento e avaliação, chamam atenção as experiências onde este padrão é perseguido mesmo com a possibilidade de outras rotas, dada a emergência de situações inesperadas – como uma careta, um choro ou um tiroteio – que não são previstas pelo aparato institucional e/ou cujo encaminhamento não está sendo vigiado por este.

Este ponto reforça a dificuldade de se pensar a EPC de um ponto de vista exclusivamente sistêmico, como foi discutido no início desta dissertação (ver Capítulo 1). Leituras como as de Torres e Schugurensky (2002) e Naidoo (2003), para quem a neoliberalização das universidades é um aspecto da reestruturação institucional causada pela desestabilização sistêmica das fronteiras do Estado, perdem de vista as dinâmicas onde a demanda por produtividade, por performances corretas e por resultados eficientes e comparáveis nem mesmo se articula no aparato institucional. Ela, por vezes, emerge da tensão entre, de um lado, os recursos que buscam assegurar os modelos de organização, os planos de aula e, de outro, a multiplicidade de vivências interagindo em sala de aula. São, nestes casos, elementos do encontro entre posicionamentos diferentes, que faz parte do processo pedagógico, e dos quais as instituições são mais um contorno – bastante relevante, sem dúvidas – do que uma estrutura definitiva.

Instituições organizam os encontros definindo diretrizes, prazos, valores, expectativas e infraestruturas. Se os arranjos de negociação em que diversos nortes decisórios destas instituições são estabelecidos – ao organizar os fluxos de investimento, a distribuição dos resultados, os processos avaliativos – são alterados pelos novos fluxos da política contemporânea, é de se esperar que as determinações institucionais também se transformem. Mas estas transformações não vão, necessariamente, gerar uma resposta proporcional na dinâmica pedagógica.

Professoras podem continuar apegadas a seus planos de aula, mesmo que uma instituição estabeleça maior flexibilidade em seus processos avaliativos. Seguir o plano emergir como uma forma de sair de uma situação desagradável, retomando o fluxo anterior à interrupção, ao invés de uma simples garantia de que os conteúdos corretos foram aplicados: “Tudo que quis ser dito, foi dito. Eu e meu amigo tínhamos um conjunto de tópicos na nossa frente, um plano de aula. Não nos olhamos muito, mas parece que, naquela hora, fomos concordando em seguir com o planejado” (trecho de relato autobiográfico). Ou, ao contrário, professoras podem engajar mais intimamente com as interrupções que emergem em suas aulas, mesmo que a instituição seja rígida quanto à averiguação do conteúdo. Elas podem recorrer a maneiras de negociar com a entidade universitária, como, por exemplo, registrar e justificar as mudanças ou recuperar o que foi prejudicado no planejamento com outras atividades. Estas saídas aparecem, inclusive, pois, como discutimos, a autoridade professoral é construída na relação docente mais próxima da instituição, permitindo alguns espaços de manobra. Neste sentido, as determinações institucionais aparecem mais como limitações com as quais é possível fazer acordos, mesmo que restritos, do que como simples imposições fixadas por alguma estrutura. Não por acaso, um dos principais problemas gerados no processo pedagógico pela reestruturação capitalista, citado em um dos relatos, é o distanciamento entre a educadora e os órgãos administrativos em que a negociação das condições de ensino-aprendizagem se torna possível: “aos poucos essas estruturas foram sendo remodeladas para formatos do capital, de algo mais impessoal. Então fica difícil até mesmo encontrar com quem conversar a respeito de questões que envolvam a dinâmica de sala de aula” (trecho de relato autobiográfico).

#### 4.3

#### **Pensando a autoridade na pedagogia crítica**

Com as reflexões da seção anterior, podemos afirmar que, ao contrário do que foi concebido pela abordagem teórica desta pesquisa, o diálogo não é uma garantia do internacional em seu caráter multifacetado, mas um horizonte das relações de ensino-aprendizado que, para se concretizar, precisa ser disputado pelas agentes móveis da produção de conhecimento, incluindo aquelas envolvidas no projeto da pedagogia crítica. Isto porque na multiplicidade do internacional na co-constituição

da sala de aula emerge, sobretudo, a autoridade, como dinâmica de poder que, em diversos aspectos, depõe contra o diálogo. Nesse sentido, oblitera-se a leitura de Scocuglia (2009) de que a globalização, por seus próprios desafios e contradições, evidencia a potência da pedagogia crítica, especialmente a freiriana, como resposta global adequada, ou seja, recuperando os termos de Santos (2001, 2011), como uma globalização contra-hegemônica. Os valores da pedagogia crítica não estão dados pela globalização hegemônica, como um sinônimo de expansão das contradições do capitalismo, mas precisam, por outro lado, ser reafirmados e reconstruídos por ela ao longo da globalização. Em outras palavras: a globalização hegemônica não vai, necessariamente, afirmar, como contrarresposta, a força do diálogo, mas, ao contrário, desarticular o diálogo como possibilidade pedagógica, pedindo à pedagogia crítica que repense e reconstitua seu projeto. Isto porque, conforme teorizamos com Edwards e Usher (1997, 2008), as bases da globalização enquanto fenômeno político, seja ela hegemônica ou contra-hegemônica, são as tensões entre o múltiplo e o homogêneo produzidas no impacto da disseminação das TICs, e esta tensão, em particular, alavanca nos pontos de encontro entre múltiplos espaços, tempos e escalas a necessidade de regular estas diferenças em um espaço homogêneo através da autoridade de uma posição social sobre outra, movimento que vai na contramão do diálogo. Mais que isso, a pedagogia crítica não poderia, simplesmente, se contrapor a concentração e verticalização do poder nos espaços pedagógicos como pontos nodais de um internacional multifacetado, reiterando-se, assim, como globalização contra-hegemônica, porque ela mesma está imbricada nestas bases da globalização que dão sustentação à autoridade. Vimos na crítica de Stevenson (2008) que a construção das grandes metas da pedagogia crítica – emancipação, libertação – como valores universais depõe contra a adaptação das práticas pedagógicas às particularidades das estudantes ao concentrar em um conjunto de intelectuais a definição do que seria homogeneamente importante alcançar através destas práticas. Deste modo, a universalização da emancipação e libertação pode ir no sentido de uma globalização hegemônica que impõe a homogeneidade no lugar do reconhecimento atento das diferenças. Estes valores, entretanto, continuam sendo pilares das propostas críticas de autoras como Freire e hooks. Para se afirmar como contra-hegemonia, é importante que a pedagogia crítica sustente, portanto, em um mesmo projeto, a defesa de valores universalizados e o engajamento ativo com as diferenças. O projeto pedagógico-



crítico é, destarte, produzido e problematizado no paradoxo entre o universal e o particular, constituinte da globalização.

Além disso, como demonstrou a textualização desta pesquisa, várias experiências docentes, e de passagem da discência para a docência, estão conectadas pelo amor em ensinar, entendendo o ensino como atividade de aprendizado mútuo, de modo que este amor, ao longo da conexão entre os trechos, vai se transformando em uma causa, uma luta para que a troca mútua gere os valores universalizados da pedagogia crítica – libertação, emancipação e horizontalidade –, inclusive em projetos de ampliação nacional. Esse processo de conectividade entre as histórias aponta para como os objetivos da pedagogia crítica estão interligados com aquilo que uma das participantes chamou de uma “fantasia perfeita: eu sei algo que você quer saber; eu possuo um conhecimento exclusivo e você o demanda; você deseja algo e eu te digo o que; eu ensino, você aprende.” (trecho de relato autobiográfico). É também, ainda que não somente, a partir desta imagem pedagógica onde cada uma partilha o que tem com a outra que recebe, sem nenhuma distorção e de maneira direta e horizontal, que se espera ser possível colocar docentes e discentes em pé de igualdade, todas partilhando algo que a outra quer aprender, formando, assim, uma comunidade onde todas se sentem parte, todas possuem autonomia para agir-refletir. Como vimos, estas são aspirações que, interpostas ao caráter multifacetado e multiescalar do internacional, tendem a constituir a autoridade como uma dinâmica contraproducente aos princípios do diálogo. Isto significa que, como projeto globalizado e preocupado com as contradições do global, a pedagogia crítica é motivada a lidar com as relações de poder impulsionadas pelas próprias fantasias que lhe servem de base, na medida em que estas fantasias participam da EPC enquanto rede que concentra os múltiplos tempo-espacos nas salas de aula, seus pontos nodais.

Como, portanto, a pedagogia crítica pode engajar com os desafios globais de seus próprios valores e fantasias? Um dos caminhos sugeridos pela textualização é a valorização das interrupções. Interrupções não são responsabilidade exclusiva da professora, nem do alunato. Ao contrário do que afirma uma das participantes – “Estudantes, por sua vez, realmente estragam essa fantasia.” (trecho de relato autobiográfico) –, acredito que as fantasias pedagógicas não são interrompidas especificamente pelas estudantes, mas por aquilo que o encontro entre elementos heterogêneos, neste caso, os múltiplos espacos, escalas e tempos do pedagógico-

internacional, produz de inesperado. São os momentos em que não é possível contar com as regras da sala de aula formal porque elas deixam de se aplicar à situação instaurada – a heterogeneidade impedindo que a homogeneidade siga fazendo sentido sem ser questionada – e, por este breve momento, é possível se perguntar por que as regras estavam ali em primeiro lugar: “As regras da sala de aula só eram notáveis quando alguém as quebrava – o que era até então um peso inconsciente e não mencionável de repente estava vulgarmente exposto” (trecho de relato autobiográfico).

Interrupções emergem na medida em que, diretamente pelo convite do partilhar de experiências em sala e/ou indiretamente nas trajetórias das vidas móveis, o cotidiano do bairro, as vivências familiares, a luta no mercado de trabalho, o peso das tarefas acadêmicas que precisam ser cumpridas concomitantemente a outras atividades e as irrupções da violência urbana e de demais tumultos cotidianos do espaço público, invadem a sala de aula pré-ordenada e impedem que o planejamento estabelecido continue sem desviar a atenção para estas experiências invasoras. Interrupções são momentos de ruptura do internacional-global como uma construção de homogeneidade pela autoridade na busca inalcançável por condensar diferenças. Assim, elas ficam cada vez mais evidentes ao destacarmos as conexões parciais entre as experiências pedagógicas na EPC, isto é, quando, percebendo as redes transacionais de conhecimento, deixamos as salas de aula serem tensionadas também pelas diferenças entre si, pois são as posições contrastantes e os desvios ao padrão que tornam possível desestabilizar o que está ordenado e homogeneizado no fluxo de experiências esperadas e similares.

Um exemplo deste processo são as reclamações. Como discutimos anteriormente, quando as dificuldades da trajetória acadêmica invadem a sala de aula através da reclamação das discentes, a expectativa de que uma aula siga como a partilha horizontal e linear de saberes planejada pela professora – aquela que tem autoridade para tal – é interrompida para que a voz denunciadora das alunas e – com sorte – a posição acolhedora das professoras entre em cena. Essa nova dinâmica dá passagem não só para os múltiplos espaços e tempos em que alunas exercem suas atividades, tanto extra-acadêmicas, quanto acadêmicas para além daquela disciplina específica, mas também invade a sala com a instituição, as condições de estudo e trabalho, a dificuldade de administrar o tempo. Em todo caso,

a autoridade professoral de dizer para onde uma discussão vai, para onde os afetos e observações serão direcionados, mesmo que seja de conduzi-los para uma aluna que pede a palavra – “Com que direito esse estudante interrompe a demanda pendente de sua colega?” (trecho de relato autobiográfico) –, é desafiada pela pausa no que estava planejado, e pelo (des)locar da atenção às vivências que invadem a sala. Por isso geram uma reação tão profunda na profissional que se vê “disposto a responder com a força do peso de uma torre inteira de marfim” (trecho de relato autobiográfico).

Nesse desafio à autoridade, as interrupções abrem caminho para uma comunidade ancorada no (des)locamento da professora que, destituída do controle total, aproxima-se à posição de ouvinte das alunas que agora conduzem as atenções e afetos que circulam pela sala. “Confissões convidam mais confissões; vulnerabilidades encontram acolhimento; identificações reforçam solidariedades” (trecho de relato autobiográfico). Em algumas interrupções, as alunas ganham, inclusive, a capacidade de rejeitar o que está planejado, seja pela negação direta, seja pelo questionamento, seja pela retirada.

#### Quadro 9 – Trechos de relatos autobiográficos: rejeições

Entre perguntas, demandas, tons e posturas, declararam “não queremos fazer nada disso”

“o senhor lá da comunidade disse assim: “Padre, nós estamos lutando contra a fumaça que prejudica a saúde da gente e prejudica o meio ambiente, aí como é que nós vamos tocar fogo em pneu como é que nós vamos fazer aquilo contra o qual nós estamos lutando?”

\* \* \*

Se eu estivesse nervosa ou ansiosa ou me sentindo prestes a chorar, eu podia desligar a câmera ou até mesmo sair inesperadamente da chamada

Logo depois de ter seu comentário tachado como burro, ela saiu da sala

Fonte: elaboração própria

Nestes processos, interrupções se afiliam aos preceitos centrais da pedagogia crítica: gerar uma comunidade de aprendizado que destitui a dualidade hierárquica entre educadora/educanda por uma distribuição de responsabilidades que inclua, igualmente, o alunato, sendo sensível a suas demandas e necessidades. Ademais, ao direcionar as ideias compartilhadas às reivindicações das estudantes, interrupções,

no formato de reclamações e rejeições, afastam a comunidade de aprendizado do simples consumo de conhecimento para aproximá-la, conforme concebe Giroux (2011, p. 7), de uma discussão ativa sobre como este conhecimento é difundido, isto é: para que estudantes, em que condições, sobre que arranjo institucional. Sendo assim, motivam a percepção de que a sala de aula é um espaço construído pelas diversas experiências que carregamos de outros espaços e que, deste modo, não precisa atender apenas aos moldes da troca mercadológica que, em geral, acrescentam a exigências acadêmicas, demandando de professoras e estudantes uma performance produtivista.

Com estes aspectos, vemos que a interrupção recupera alguns princípios do diálogo. A horizontalidade educadora-educanda, a comunidade com responsabilidades compartilhadas e o combate às conformações do capitalismo pela ação-reflexão sobre o espaço pedagógico são reativadas no (des)locamento das posições fixas para posicionamentos fluídos e contraditórios (Edwards; Usher, 1997, p. 258): as estudantes se agrupam como corpo discente, mas passam a ditar a dinâmica pedagógica, as professoras têm prevalência no contato com a instituição educacional, mas constituem relação de paridade com as estudantes. Contudo, esta rearticulação do diálogo tem caráter temporário. Os processos de interrupção não oferecem aos objetivos e princípios da pedagogia crítica um projeto político-pedagógico, uma ação ordenada ou um plano curricular – nem mesmo um que possa ser mudado e adaptado (Freire, 2019b, p. 147–151). Apesar de todo seu potencial, elas seguem sendo pausas que não antecipam seus efeitos e nem garantem qualquer continuidade. Até porque, interrupções podem ser elas mesmas interrompidas pela autoridade professoral: entender que é melhor seguir um plano de aula do que lidar com a rejeição de uma aluna, segurar as lágrimas para se manter “o homem em frente à sala”, continuar a apresentação de um trabalho mesmo no decorrer de um tiroteio.

#### Quadro 10 – Trechos de relatos autobiográficos: interrupções das interrupções

Eu e meu amigo tínhamos um conjunto de tópicos na nossa frente, um plano de aula. Não nos olhamos muito, mas parece que, naquela hora, fomos concordando em seguir com o planejado.

\* \* \*

Até mesmo essa única lágrima eu sequei logo com as mãos e tentei disfarçar. Acho que eu queria manter a postura do homem à frente da sala.

\* \* \*

Enquanto esse tiroteio acontecia, ele propôs mudar de cômodo pra que pudesse ficar um pouco mais protegido do tiroteio” (trecho de relato autobiográfico).

Fonte: elaboração própria

O cenário deste último relato, sobre o tiroteio que invade o espaço pedagógico, merece destaque. Ele é relevante em demonstrar como a autoridade professoral, ainda que fixada em quem ensina, pode ser distribuída para a pessoa colocada em frente à sala para performar o Sujeito Suposto Saber, mesmo que seja uma aluna, como acontece com uma apresentação de trabalho. Na experiência relatada, é a pessoa colocada à frente – neste caso, que tem seu microfone aberto e conduz a exposição de ideias, pois parece ser um encontro via *Zoom* – que decide continuar a aula, não sua professora. A participante que relata o ocorrido, atribui, porém, à academia o papel de sugerir que a dinâmica continuasse: “[d]e certa forma, a academia propôs; naquele momento foi proposto que aquilo continuasse” (trecho de relato autobiográfico).

Aqui, vemos novamente o quanto a instituição pode estar mais próxima ou mais distante durante uma interrupção. É possível que a aluna que apresentava o trabalho tenha feito um cálculo do que lhe custaria em termos de nota, de justificativa ou de desempenho acadêmico sacrificar a sua fala pela invasão da violência urbana no cotidiano daquela sala. Mas tal cálculo é mais difícil de mapear aqui do que a localização desta estudante na posição de condutora das ideias expostas no espaço pedagógico. Com este mapeamento, reforça-se a ideia de que a localização física de um corpo em sala influencia o alcance de sua autoridade, podendo inclusive circular as atribuições de uma docente para uma discente. Vale, porém, salientar que, mesmo nesta situação, a professora ainda é a responsável por autorizar este corpo a estar à frente; é ela que organiza a dinâmica que permite à aluna assumir o posto de Sujeito de Suposto Saber por alguns minutos, até que esta posição se encerre e se (des)loque novamente, no tempo determinado também pela docente. O mesmo processo pode ser observado na experiência da aluna que é chamada à frente da sala para escrever no quadro – “ela [a professora] me chamou pra escrever no quadro alguma coisa, algum dever.” (trecho de relato

autobiográfico) –, ou daquelas que dividem com a professora algumas atribuições devido ao cargo de monitora – “quando eu fui monitora, era parte do meu trabalho acompanhar toda vez que algum aluno participasse da aula”; “ele desde o início, desde a primeira monitoria que eu dei no primeiro período, ele pediu que eu desse pelo menos uma aula” (trechos de relatos autobiográficos). Por um momento e/ou em algumas tarefas específicas, são estas estudantes as sujeitas que sabem, são elas que avaliam o que é uma participação legítima no espaço da aula, porém o fazem nos limites autorizados pela docente.

Neste sentido, (des)locamentos das educadoras para as posições formalmente destinadas às educandas, principalmente quando tais movimentos são previamente planejados por estas últimas não são, estritamente, interrupções. Apesar de serem técnicas úteis de ensino-aprendizagem, que reorganizam o modelo da sala de aula formal, estes (des)locamentos pressupõem que o conhecimento antes concentrado na docente pode ser redirecionado para e pela discente sem grandes distorções. Em geral, interrupções suspendem a própria fantasia de que o conhecimento pode ser passado entre sujeitas sem desvios. Elas suspenderiam a própria ideia de que é possível passar o posto de sujeita propagadora do saber adequado linearmente de uma professora a uma aluna. Neste sentido, interrupções suspendem até mesmo as imagens de horizontalidade pedagógica que dão sustentação a pedagogia crítica, ou a propostas pedagógicas filiadas diretamente a este projeto político, como uma aula sobre racismo na cidade ou a organização de uma ação de rua coletiva a partir de uma comunidade de aprendizado. Como, portanto, a atenção, o pensamento e a valoração sobre as interrupções podem colaborar com a pedagogia crítica?

Mobilizando os termos de Ford (2015), podemos entender as interrupções como estudos: processos onde uma comunidade se abre à descoberta, transita no inesperado, experimenta com as variadas direções que o fluxo do conhecimento pode tomar para além ou ao invés do que espaço pedagógico pré-determinado estabeleceu. Como estudos, interrupções geram, portanto, recursos de aprendizagem: textos, reflexões, memórias que tentam capturar nosso encontro com o inesperado e, assim, disponibilizam fragmentos da experiência que podem ser acessados novamente e servir de lição para um próximo choque com o acaso.

Quadro 11 – Trechos de relatos autobiográficos: interrupções e seus recursos de aprendizagem

Às vezes essa impossibilidade me reconforta; às vezes, ela me faz escrever

\* \* \*

Então, eu me pergunto: por que eu não fiz nada? Por que pareceu mais possível e, talvez, confortável continuar com a aula?

Mas algo seguia inquieto. Cabia ao grupo apenas aceitar o conhecimento exclusivo do Sujeito Suposto Saber? Ou, ao menos, reconhecer que, havendo dois desejos digladiando-se ao redor de um projeto, este não podia ser rejeitado inocentemente?

\* \* \*

E depois, na Caritas, foi uma avaliação até muito interessante e cômica, todo mundo rindo, como é que a comunidade tinha reagido” (trecho de relato autobiográfico).

Fonte: elaboração própria

Mas, ainda assim, interrupções não garantem o ensino. Elas não nos orientam às lições aprendidas, não nos dizem o que fazer para conciliar a lição com as novidades do próximo acaso, não produzem planos de ação, não fazem das novas dinâmicas e das novas comunidades que emergem um projeto sustentável por mais que uma breve pausa.

É neste sentido que é importante à pedagogia crítica afirmar seus valores como lutas constantes, sem garantias universais. Com esta perspectiva em mente, passa a ser possível ao projeto pedagógico-crítico engajar com interrupções – que emergem, por exemplo, de autobiografias sobre a sala de aula – como forma de estudar as comunidades e dinâmicas pedagógicas que surgem no inesperado e aprender-ensinar como direcionar as constantes lições, emergentes da surpresa e da descoberta, como metas e objetivos concretizáveis. É a possibilidade de assumir com afínco as “mudanças espontâneas de direção” de que fala hooks (2017, p. 17) e, ainda assim, atrelá-las aos horizontes políticos mais amplos. Estudar as comunidades significa deixar o projeto da pedagogia crítica ser levado para direções desconhecidas, o que demanda abrir mão, ao menos momentaneamente, de propostas e expectativas prévias, bem como de valores universais que deveriam ser aplicados a qualquer grupo em qualquer situação. Isto não implica abandonar os preceitos do projeto pedagógico-crítico, mas afrouxar a filiação com eles o bastante para que seja possível deslocar-se de valores prévios quando o novo irrompe e localizar-se neles novamente para analisá-los à luz das lições aprendidas por esta irrupção. Tal flexibilidade permite (re)construir a pedagogia crítica como

um projeto de ensino sobre como as surpresas do cotidiano pedagógico, sempre potencialmente geradoras de comunidades de aprendizado baseadas no diálogo, podem adicionar, reformular e reconduzir a politização das docentes e discentes e dos espaços pedagógicos, em busca de sua emancipação e libertação.

Pensar a pedagogia crítica nestes termos é, ademais, encará-la como um projeto global, em dois sentidos relacionados. Primeiro, como sugerem De Lissovoy (2008) e Edwards e Usher (1997), ela se desvencilha, ainda que momentaneamente, de valores e referências fixas para aprender – e, acrescento, estudar e ensinar – com as comunidades impulsionadas pela mobilidade do conhecimento, lembrando que, segundo o aparato teórico desta pesquisa, tal mobilidade é marcada pela convivência de vários espaços e escalas nas salas de aula, o que é condição de possibilidade tanto para a interrupção, quando para a autoridade. Deste modo, ainda que o estudo destas comunidades vise ao diálogo como objetivo final, para acompanhá-las em todas as suas direções possíveis, é necessário assumir que outras relações estão no meio do caminho; sendo reforçadas, interrompidas, voltando a aparecer: relações de vigilância, de punição, de agressividade, de solidariedade, de acolhida, bem como as (re)ações estabelecidas a partir delas. Em segundo lugar, e o que quero destrinchar nos próximos parágrafos, a pedagogia crítica emerge como um esforço político-pedagógico preocupado em navegar o paradoxo entre o heterogêneo – o particular, o desordenado – e o universal. Aqui, podemos atrelar o universal ao homogêneo, visto que a autoridade emerge como tentativa não só de abranger a totalidade dos corpos e ideias presentes em sala, mas também de, neste esforço, regular movimentos, comportamentos e expressões que irrompem com o valor da diferença. Nestes termos, a fantasia de uma partilha universal de conhecimentos inclui, como consequência da autoridade, a tentativa de um espaço pedagógico limitador das diferenças.

#### 4.4

#### **A homogeneidade como relação com a heterogeneidade**

Até este ponto, abordei a formação de várias coletividades, de várias existências concebidas em sentido amplo, generalizado a todas as docentes e discentes presentes. O espaço homogêneo da sala de aula forma, a comunidade de aprendizado de hooks, a comunidade solidária entre professoras que acolhem a



reivindicações de suas alunas. Entretanto, nenhuma destas existências pode ser pensada sem o papel do específico, do particular. A homogeneidade da sala formal é estipulada pela regulação da diversidade, a comunidade de aprendizado depende de “valorizar de verdade a presença de cada um” (hooks, 2017, p. 18), a solidariedade docente-discente demanda um acolhimento de pautas particulares. Sendo assim, a fim de estudar mais profundamente o processo de construção destas e outras comunidades (Edwards; Usher, 1997; Ford, 2015), proponho, ao longo desta seção, complexificar o pensamento sobre geral e o particular, o homo e o heterogêneo, a fim de pensar sua relação co-constitutiva.

A valoração das interrupções de que tratamos anteriormente, pode ser confundida com uma celebração incondicional da diferença. Afinal, é a presença de espaços heterogêneos, de conexões com o dissimilar, que permite quebrar as regras vigentes, ou, pelo menos, suspendê-las. Esta é a argumentação central em algumas das propostas de uma pedagogia crítica que combata a estrutura eurocêntrica do conhecimento (Noguera, 2012; Rufino, 2019; Sardenberg, 2011; Walsh et al., 2017). Este é também o tipo de argumento que me permitiu mobilizar a experiência como ponto de entrada na co-constituição entre o internacional-global e o pedagógico durante essa pesquisa. No início desta dissertação (ver Capítulo 1), vimos com Caraccioli (2018) que o encontro com a diferença, pensado pelo autor através da experiência de exílio freiriana, possibilitava vivenciar a academia de RI como um engajamento com a diversidade que reside na vivência particular de cada aluna. Desta maneira, a experiência pedagógica se revela, mais uma vez, como possibilidade de teorizar a política internacional através das multiplicidades que convergem no espaço pedagógico, desta vez pela via da conscientização freiriana. No trabalho de Bousfield et al (2019), este prisma da experiência no espaço pedagógico-acadêmico das RI gera o questionamento de nossa participação nas estruturas de poder, especialmente as raciais, que são constitutivas do internacional e seguem silenciadas pela disciplina.

Nestas leituras, a diferença é um elemento fulcral de como podemos viver a sala de aula em relação ontológica com a política internacional. Ela direciona a experiência pedagógica a uma postura combativa da supressão de diversidades e das estruturas raciais de poder que compõem esta política, permitindo construir o internacional de modos outros, no questionamento a estas violências, através da sala de aula como espaço que também se expressa para além da padronização neoliberal

capitalista e se evidencia como ambiente de vivências múltiplas. É, então, na experiência pedagógica que encontramos a diferença, o que nos faz reconhecer a diversidade e questionar estruturas que categorizam a heterogeneidade humana de maneira hierárquica. Estas noções foram importantes para localizar a pesquisa em um engajamento com a experiência universitária no Brasil que pudesse se filiar ao papel da pedagogia crítica em pensar a mercantilização do ensino através das relações interuniversitárias e do embate à educação bancária, e, assim para além das fronteiras territoriais. Como discutimos no capítulo 1, esta filiação tem a ver, justamente, com a possibilidade, aventada em reflexões como as de Caraccioli e Bousfield et al, de problematizar as estruturas opressivas, dinâmicas de poder e desigualdades que marcam vida acadêmica. Ao observar a globalização como fenômeno que ressaltas os processos de localização das docentes e discentes com os espaços pedagógicos e, portanto, valoriza a experiência das alunas e professoras em sala de aula (Edwards e Usher, 1997), é esta problematização das dinâmicas e estruturas de poder que permite politizar esta localização e pensá-la, criticamente, como imbricamento com violências, opressões e resistências.

Contudo, apesar de sua relevância, este tipo de argumentação sobre a diversidade na experiência pedagógica tende a ofuscar a complexidade das variadas experiências aqui textualizadas, onde a diferença nem sempre é celebrada e a homogeneidade nem sempre é malquista.

Em primeiro lugar, é importante considerar que a existência do múltiplo não apaga o homogêneo. O que a invasão das particularidades faz com a sala de aula formal não é eliminar a lógica unitária e universalizante, de modo que poderíamos simplesmente abster dela em nosso estudo e entender que a existência do diferente resolve a questão. A autoridade continua rearticulando seus grilhões – o homem à frente da sala segue interrompendo as interrupções. Além disso, a reclamação, como exemplo de suspensão das regras e da dualidade vertical, ainda que fruto da heterogeneidade, age conjurando uma existência comum: a comunidade solidária que horizontaliza discentes e docentes no compartilhamento das dificuldades. Deste modo, a diferença pode gerar comunialidade ao invés de eliminá-la. Evidentemente que o tipo de comunidade germinada na solidariedade não se compara, em violência, por exemplo, à comunidade do mesmo, da indiferença, que a sala de aula formal tenta assegurar. Comunidade não é o mesmo que homogeneidade no sentido da ocultação das diferenças, mas uma pode ser o passo da outra, no sentido da

construção de alguma igualdade na qual se sustentar. Estar na mesma página sobre determinada situação de sofrimento, por exemplo, conciliar pontos de vista e posições sociais distintas para convergir as experiências similares, pode ser uma forma de mitigar as diferenças para construir o comum no qual será possível sustentar a solidariedade coletiva a situações particulares. Por isso, seria simplista afirmar que, por conta da multiplicidade vivenciada em sala de aula, a homogeneidade é sempre indesejável.

Na mesma linha, é importante levar em conta experiências que destacam as vantagens de se agregar ao homogêneo, de ocultar as diferenças. Nas fileiras iguais e bem-delimitadas da sala de aula formal, é possível se manter, ou, ao menos, se sentir, invisível: “Eu me sentia invisível meio às mesas amontoadas e às cadeiras que nunca ficavam paradas; era difícil andar pelo espaço estreito entre as mesas enquanto todos estavam sentados” (trecho de relato autobiográfico). Nestes casos, destacar-se é o mesmo que estar vulnerável ao escrutínio:

Eu me senti invisível até o dia que, enquanto eu estava absorta, anotando a discussão que seguia para além das minhas fronteiras, de repente eu senti minha cadeira de rodinhas sendo bruscamente puxada para trás e eu deslizei para longe da mesa [...]. Eu não tinha como me levantar nem me afastar e sentia os olhos apreensivos dos meus colegas sobre a cena. Mas principalmente sentia os olhos do professor sobre mim – não havia nada entre nós, nenhuma carteira nos separando, nenhuma lousa por perto, nenhuma delimitação que nos demarcasse. (trecho de relato autobiográfico)

De maneira similar, quando o grupo ao seu redor parece partilhar condições socioeconômicas semelhantes às suas, a pobreza e a residência na periferia da cidade parecem menos acentuadas e, por isso, mais suportáveis – o caso de não se sentir tão acolhido na universidade particular em relação a instituições públicas. Neste sentido, destacar-se ou se sentir destacada entre os diversos espaços conjugados em um só modelo de sala de aula pode ser tanto uma forma de recompensar determinadas estudantes – os lugares de destaque dados a alunas bem avaliadas nos cursos de pré-vestibular – quanto de vigiá-las e agredi-las. Em ambos os casos, destacar uma diferença em meio ao homogêneo, tornar pública uma existência particular, expressa-se como uma prática ou um processo que evidencia violências. Este destaque, que podemos chamar de publicização da existência, é uma prática na medida em que se expressa como ação direta legitimada pela autoridade professoral: quando a professora chama à frente da sala, puxa a cadeira,

dá apelidos, avalia resultados; todas práticas da autoridade professoral imbuídas em diferentes violências. Vale aqui ressaltar, mais uma vez, o chamamento para a frente da sala. Como vimos, esta é uma atitude docente que, apesar de seus limites, gera a reorganização disruptiva do espaço pedagógico. Porém, ao mesmo tempo, é uma prática de publicização da existência que produz violência na medida em que vulnerabiliza a sujeita sendo convocada.

Por outro lado, a publicização da existência pode também ser um processo ao passo que surge da convivência diária e paulatina com múltiplos contextos, tempos, espaços e escalas, na medida em que esta convivência permite a construção de um senso de particularidade, uma percepção individual da sujeita acerca de suas diferenças – socioeconômicas, por exemplo – em relação às demais. Entretanto, um dos relatos demonstra que este processo também pode ser coletivo. Isto ocorre, por exemplo, quando um grupo se aparta de outro na sala de aula, cindindo a homogeneidade à qual tende o espaço pedagógico: “Naquele semestre, uma das turmas era cindida—uma raridade em um espaço hegemônico a ponto de manter dissidências acuadas. A ‘dissidência’, no caso, era composta daquelas que se autodeclaravam racionalistas e positivistas” (trecho do relato autobiográfico). Apesar de desafiar o geral com o particular – “um milagre” –, este processo não prescinde de violência. Destacando as características que os tornam diferentes, um grupo expõe o outro ao seu próprio escrutínio, o que se intensifica quando o motivo da cisão é, justamente, uma discordância entre as duas coletividades:

Uma metade do grupo não entendia por que a outra perdia tempo com racionalismo; a outra metade não entendia o que a primeira ganhava (além de pedantismo) com suas invocações à partícula pós—pós-positivista, pós-colonial, pós-estruturalista. Até onde eu sei, nenhuma jamais perguntou à outra aquilo que não entendia; ambas investidas em ser, ativa ou passivamente, a negação da outra. (trecho de relato autobiográfico)

Estas experiências em que a publicização da existência é um processo ao invés de uma prática são menos associados à autoridade professoral. Contudo, vale pensar o papel da autoridade em reforçar, redirecionar ou atenuar estes processos, incidindo sobre como as violências geradas serão reproduzidas ou mitigadas. Além disso, é importante refletir nestes casos sobre a autoridade institucional em estabelecer políticas educativas que intensifiquem ou atenuem medidas de ingresso

e permanência que tornam as diferenças socioeconômicas na universidade motivo de autodepreciação e escrutínio.

Ressaltar estas experiências não significa afirmar que a única forma possível de valorizar as diferenças é através da violência. O engajamento de pedagogas críticas com as alternativas epistemológicas às estruturas de poder vigentes propõe não apenas a exposição do que é diferente, mas a construção de todo um espaço pedagógico propício à expressão dos corpos e saberes não-ocidentais, o que inclui a alteração de currículos, a criação de políticas públicas, a reformulação dos referenciais teóricos, entre outros esforços (Noguera, 2012; Rufino, 2019). Chamo atenção para a publicização da existência no sentido de pontuar um aspecto complexo que está integrado a estes esforços de combate ao eurocentrismo, assim como outras lutas emancipatórias e libertadoras da pedagogia crítica, mas que, ainda assim, ganha pouca atenção das pedagogas críticas. Ainda que tais intelectuais-educadoras não se contentem com a simples publicização da diferença, ela faz parte do caminho emancipatório, na medida em que os espaços de contestação aos quais elas se dedicam, bem como as pessoas que os compõem, precisam ser destacados frente a uma estrutura homogeneizante a fim de ser resistência, o que abre caminho para vulnerabilidades e violências, mesmo que esta não seja a pretensão inicial.

Considerando estes aspectos, podemos desvencilhar o engajamento com a experiência do espaço pedagógico de uma dualidade que separa a condenação da homogeneidade e a celebração da diferença. Ambas as configurações fazem parte da sala de aula como ponto nodal das redes transnacionais dinâmicas de conhecimento. Ainda que eu denuncie, nestas reflexões, as violências ligadas à homogeneização capitalista da sala de aula, é importante considerar o papel do todo na construção do que é particular, inclusive para entender os processos que dão sustentação às violências do homogêneo: como uma expressão ou comportamento desviante do padrão, por exemplo, torna-se vulnerável ao escrutínio na medida em que é destacado do todo.

Sendo assim, ao invés de pensar homogeneidade e heterogeneidade como duas realidades hierarquicamente diferentes, podemos estudar, na experiência das comunidades de aprendizado, sua relacionalidade ontológica, isto é, o modo como são co-constituídas pela interligação entre ambas. Quando as fileiras homogeneizantes da sala de aula formal são entortadas, é possível se (des)locar do

todo e experimentar maior autonomia. A possibilidade de circular sem permissão prévia, ou mesmo de rejeitar estar em aula, fica mais palatável. Permite-se, em uma atitude também de vigilância, mas que não pressupõe a punição à vigiada, observar “as atitudes dos colegas, as respostas dos professores, mapeando os limites daquela nova liberdade”. É também na composição homogênea do espaço que a cisão se destaca. Ter dois grupos diferentes em uma sala parece algo extremamente valioso de se vislumbrar – “Eu intuía estar diante de algo raro naquela instituição—uma oportunidade a saborear. Em retrospecto, explorar a cisão daquele grupo era mais valioso do que o meu plano para aqueles encontros.” (trecho de relato autobiográfico). Na organização homogênea do *Zoom* – quadrados do mesmo tamanho dispostos em fileiras simétricas com a identificação pelo nome na mesma posição em todos eles –, a diferença entre os espaços gravados dentro dos quadrados pronuncia a diversidade, ainda que tímida, da instituição universitária. Este último exemplo, em particular, elucida, ainda, como podem existir diferentes homogeneidades. A sala de aula formal não cria um pano de fundo das docentes e discentes, que expõe, ou é impedido de expor pelo seu ocultamento, um dos espaços que a sujeita carrega para a sala de aula – a casa, o quarto, o escritório, a sala de reuniões, etc. Esta é uma homogeneidade peculiar do *Zoom*.

Outro exemplo de relação co-constitutiva é o modo como a heterogeneidade se torna não uma celebração, mas um peso, quando homogeneizada por critérios competitivos pensados para nivelar as diferenças. Destacar-se vira uma corrida por expor resultados dentro destes critérios avaliados como prova de que a sujeita é relativamente melhor que outras, ao invés de uma valorização das particularidades relacionais que a fazem ser quem é. Participantes da pesquisa que experienciaram essa corrida, relatam, ainda, outra relação co-constitutiva entre homogeneidade e heterogeneidade, esta em uma escala institucional: a percepção de que instituições privadas se destacam na competição por investimentos em infraestrutura e, em alguns casos, por resultados produtivistas onde são pareadas às instituições públicas. Estas avaliações competitivas, porém, não são a única particularidade a ser ressaltada. Os relatos vão no sentido de diferenciar universidades públicas e privadas em diferentes aspectos, como o valor do “aspecto humano”, a lógica de competição e a convivência com desigualdades sociais. O que quero ressaltar, neste sentido, é a heterogeneidade que se constitui entre instituições privadas e públicas,

na medida em que são colocadas sobre uma mesma EPC, competindo por estudantes, recursos e resultados avaliativos.

Estas são experiências em que homogeneidade e heterogeneidade não preexistem à sua interligação. O que faz uma característica, uma ideia, uma forma de se expressar, um conjunto de crenças ou uma epistemologia particular, não são atributos inatos, mas sua relação de oposição constitutiva ao que é concebido, também pela mesma oposição, como homogêneo. Isin (2018) discute esta problemática com um exemplo bastante caro às RI: a ideia de que certos povos são heterogêneos em uma determinada ordem, como migrantes, ou os diversos grupos culturais dentro de um mesmo Estado, é co-constituída pela compreensão de que existe *um* povo, correspondente a *uma só* Nação. Referente ao espaço pedagógico, podemos pensar, paralelamente, que a ideia de que existe um comportamento específico desviante da regra, uma característica ou conjunto de característica que te aparta da turma com a marca de um apelido, um silêncio ou forma de se expressar que destoa da participação adequada, uma condição econômica que é depreciadora *vis-à-vis* ao padrão, um conjunto de crenças que é superior a outro, todas estas noções se constroem da e constroem a ideia de que existe *uma* regra, *uma* turma, *uma* forma adequada, *um* padrão, *um* outro. Por isso, a publicização da existência é promotora do escrutínio. Não porque a particularidade é *a priori* condenável, ou porque existe um grupo com legitimidade inata para julgar outro, mas porque destacar algo ou alguém constrói a percepção desta sujeita como diferente das demais, apartando estas demais como observadoras e, assim, potenciais juízas da diferença. A publicização constrói o que está público como distinção apartada de seus pares e, ao mesmo tempo, o público como unidade apartada da diferença.

Por isso, não precisamos dualizar a tensão entre o geral e o particular para problematizar a homogeneização que busca construir a sala de aula formal. Podemos pensar como esta homogeneização afeta o tipo de interação possível na construção dos espaços pedagógicos e, assim, ter um olhar sensível para as violências sofridas no desenrolar destas interações, e para as maneiras de desafiá-las. Sobre a publicização da existência, por exemplo, podemos nos perguntar: o que acontece quando os holofotes se apagam, o tempo de existência pública termina, e tanto público quanto publicizada se (des)locam de uma relação observadora-observada para retornar a uma relação de convivência? A sujeita destacada não é mais a mesma. Agora é a marca de uma diferença vulnerável. O grupo observador

também não está igual. Agora percebe a diferença como aspecto a ser julgado. É possível retomar às posições iniciais? Puxar a cadeira de volta e retornar às fileiras para se sentir, de novo, invisível? É possível escapar do grupo, rejeitar a convivência? Até que ponto desligar a câmera, mudar de espaço, de instituição, são recursos disponíveis?

Em questionamentos como estes, estaremos engajados não com a celebração irrestrita da diferença, nem com a aceitação incontestável da homogeneidade, mas com a percepção de quais existências são destacadas e/ou ofuscadas na relação com que comunalidades. As interações da experiência pedagógica demonstram que a intervenção de docentes e discentes na relação entre o homogêneo e o heterogêneo, entre o todo que nos *transforma* e as particularidades que o constituem, forma comunidades específicas, onde o geral e o particular posicionam um ao outro de maneiras distintas. Publicizações da existência constituem comunidades de escrutínio, onde o geral é o algoz do particular, e o particular é o que torna o algoz uma unidade julgadora – dificilmente será possível se misturar de volta à homogeneidade para se sentir invisível em uma comunidade como essa, pois o geral já é composto pela visibilidade do particular. Reclamações constituem potenciais comunidades de solidariedade, em que o particular acrescenta vivências ao que é compartilhado pelo geral, ao passo que o geral é uma forma de conciliar as distinções do particular no compartilhamento de experiências. Interrupções, como um todo, podem constituir comunidades de aprendizado, onde responsabilidades particulares são diluídas no geral e a responsabilidade pelo geral é uma forma de distribuir horizontalmente atribuições particulares. De qualquer forma, assim como postularam Edwards e Usher (1997), o paradoxo geral-particular da globalização é produtor de comunidades variadas. E, assim como elaborei a partir de Ford (2015), e articulei na seção anterior como sugestão para a pedagogia crítica, o estudo internacional crítico é uma forma de navegar, aprender e, possivelmente, ensinar com estas comunidades.

#### 4.5

#### **Novas comunidades?**

Alguns pontos são ainda importantes para tornarmos mais nítido o caminho de estudo-ensino-aprendizado com estas existências coletivas. As reflexões de Edwards e Usher sugerem que as comunidades emergentes do paradoxo entre o



geral e o particular são novas, no sentido de extrapolarem os limites do que conhecemos como formas conjuntas de aprender-ensinar, no espaço formal da sala de aula. Contudo, o que percebemos na seção anterior é que a relação ontológica entre homo e heterogeneidade estabelece interações coletivas vivenciadas, sobretudo, nas violências já conhecidas da sala de aula formal, bem como nas formas de desafiá-la: o escrutínio, a vulnerabilidade, a solidariedade, a responsabilização. Seriam estas, de fato, novas comunidades? De onde emerge a novidade de suas interações?

Engajar com as comunidades surgidas nas tensões entre o homo e o heterogêneo é um exercício de atenção ao papel das TICs nas relações sociais. Segundo De Lissovoy (2008) e Edwards e Usher (1997, 2008), a relação entre a globalização – entendida aqui, justamente, como o paradoxo entre o geral e o particular – e o surgimento de novas comunidades está na compressão do tempo-espaço pela disseminação das TICs. E seria, de todo modo, equivocado afirmar que as tecnologias não fazem parte da geração de comunidades que estudamos até aqui. As textualizações conectaram histórias onde a presença das TICs promove interações que seriam diferentes se estas tecnologias não estivessem presentes. São as “bolhas de interação” permitidas pelas mesas redondas das salas interativas, que, por sua vez, decompõem as fileiras da sala de aula formal. Ao mesmo tempo em que estes círculos de convivência circundam um conjunto de alunas em suas próprias comunidades distintas, a configuração deste modelo de sala alarga a distância entre a professora e as estudantes, cortando a publicização da existência com a possibilidade de se desviar das atenções. Em algumas experiências, esta distância docentes/discentes é reproduzida no conjunto das relações interpessoais: instituições onde “[t]udo o que a gente precisa está a um estalo dos dedos” podem ser vivenciadas com certa deficiência nas “relações profundas” (trechos de relatos autobiográfico), talvez pela percepção de que as comunidades formadas têm suas interações sempre mediadas e aceleradas pelas TICs.

#### Quadro 12 – Trechos de relatos autobiográficos: TICs e as relações interpessoais

Algumas das matérias na graduação foram conduzidas nas novas e recém-inauguradas “salas inteligentes”: salas com lousas *touch screen*, projetor fixo, *wi-fi* e diversas mesas redondas com cadeiras com rodinha onde nos dividíamos em grupos de cinco e metade da mesa se sentava de costas para o professor. [...] Era fácil se perder na privacidade que as mesas permitiam: sentada de costas para o resto da sala, vendo

apenas aqueles quatro rostos e ouvindo a voz distante do professor se confundindo com a lousa tecnológica, nunca passava pela minha cabeça que meio à exposição rotineira de uma aula qualquer, olhares poderiam estar direcionados para mim.

\*\*\*

Na minha experiência, eu percebo que uma boa infraestrutura, como salas de aula confortáveis, equipamentos eletrônicos e laboratórios bem equipados são essenciais como parte da valorização do trabalho acadêmico. Porém, esses instrumentos são apenas isso, instrumentos, e é por [essa] razão que uma produção substancial e de qualidade, um interesse pelo compartilhamento de informações e o usufruto da universidade passam pelo fator humano.

que estrutura fantástica tem aquela universidade! Tudo o que a gente precisa está a um estalo dos dedos. [...] A UFF [Universidade Federal Fluminense] não tinha - e acho que nunca terá, infelizmente - a estrutura da PUC, mas ela tem algo que a PUC, infelizmente, não foi capaz de me dar completamente: relações profundas.

Fonte: elaboração própria

Estes pontos começam a desestabilizar alguns traços dos argumentos supracitados sobre a relação globalização-novas comunidades. A conexão das distâncias entre professoras e alunato durante a textualização demonstra que, ao contrário do que entendem Edwards e Usher e De Lissovoy, as comunidades formadas pela difusão tecnológica não partem apenas da aproximação entre tempos, espaços, culturas e pessoas que antes não se interrelacionavam através das TICs, mas também dos afastamentos gerados pelo corte dos laços interpessoais por mediações não-humanas. Neste sentido, TICs podem expandir as redes transacionais de conhecimento conectando espaços extrainstitucionais que antes estariam dispersos, mas, ao mesmo tempo, distanciar a interação em espaços onde, em tese, pessoas, ambientes, ideias e materiais estariam mais próximas umas das outras por pertencerem a mesma instituição. Aqui, percebo não uma dualidade hierárquica entre, de um lado, laços humanos mais autênticos do que, de outro, os laços mediados por tecnologia. Com ou sem as TICs, as comunidades geradas são legítimas em termos políticos, o importante é como se diferenciam, sem se hierarquizar, no que diz respeito à personalidade.

Este aspecto implica sobre a potencial novidade das comunidades surgidas na globalização. Podemos afirmar que a compressão do espaço tempo propiciaria novos modos de interação a estas comunidades, pois suas integrantes podem, ao longo de sua interação, encurtar distâncias em velocidade nunca vista. Contudo, devemos também considerar que esta possibilidade convive com o acréscimo de

distâncias em espaços que antes tendiam à proximidade. Há, portanto, algo novo, a irrupção do afastamento em espaços de convivialidade, mas que vai na via contrária da aproximação entre as pessoas, os tempos e os espaços. Não que uma possibilidade substitua a outra, mas sim, que ambas coexistem nas interações do global, sem que seja possível entender a relação entre o coletivo e o global apenas pela via das proximidades.

Outro aspecto que adiciona aos argumentos de Edwards e Usher e De Lissovoy, é que as novas comunialidades construídas através das TICs não ocorrem apenas na transposição da sala de aula em novos espaços e novas formas de aprendizagem, como o digital, mas também no modo como alteram as quatro paredes da sala de aula formal. Isto inclui a maneira como uma mesa de formato redondo, no lugar das fileiras de carteiras, permitida pelo uso de projetores e lousas interativas, “estranhamente criavam um senso de cumplicidade, uma bolha de interação entre nós” (trecho de relato autobiográfico); o modo como infraestruturas tecnológicas alteram a percepção da pessoalidade nas relações entre universitárias, a maneira como a presença destes recursos modifica o valor comparativo de uma instituição e, portanto, o modo como suas integrantes competem entre si e com profissionais de outras entidades. Este último ponto, acrescenta à leitura de Edwards e Usher e De Lissovoy a percepção de que tecnologias não apenas diversificam os ambientes de aprendizagem, mas também os hierarquizam, ao passo que o acesso à infraestrutura, incluindo às TICs, muda a valorização material das instituições. Sendo assim, as TICs são responsáveis não só por novos ambientes de ensino-aprendizagem, mas por novas comunidades nos ambientes tradicionais, incluindo a transformação das instituições universitárias que conhecemos em entidades comparadas entre si não somente em relação a resultados acadêmicos, mas também em termos de recursos tecnológicos.

As conexões entre estas experiências incluem não apenas recursos digitais de comunicação e disseminação de dados, mas os vários componentes materiais que interferem na nossa relação interpessoal. São os bebedouros quebrados de uma universidade que conjugam as alunas em mobilização por melhorias na instituição, as mesas redondas em si, não apenas associadas às salas interativas, criando “bolhas de interação”, as cadeiras com rodinha facilitando a mobilidade no espaço pedagógico, inclusive possibilitando reforçar a autoridade professoral de se apossar desta mobilidade, arrastar a cadeira de uma estudante, e (re)desenhar os limites do

espaço; até toda a estética aparentemente sombria de um prédio universitário fazendo com que algumas alunas não queiram estudar lá. Mesmo as máscaras, tão comuns no cotidiano atual, podem ser entendidas como tecnologias que servem, não só para proteger, mas para esconder expressões e criar um filtro nos olhares de escrutínio e vigilância, mas também nos de acolhimento: “mas agora todo mundo de máscara, então é difícil você as vezes ver a forma como as pessoas estão entendendo ou não estão, porque até a cara de confusão da pessoa fica coberta pela metade” (trecho de relato autobiográfico). Sendo assim, podemos estender a reflexão sobre as TICs para incluir nossas diversas relações com a materialidade nas redes de conhecimento. Isto é: como as conexões que estabelecemos a fim de construir conhecimento se ancoram em recursos materiais para gerar e/ou limitar interações, de modo a interferir na construção de comunidades. Na medida em que buscamos compreender quais tendências, coletividades e formas de engajamento tecnológico surgem em comunidades políticas contemporâneas, podemos pensar o engajamento não apenas com tecnologias que se apresentam como inovações do digital, mas com mediações variadas de nossas relações interpessoais. Com esta leitura, mesmo as materialidades que geram comunidades na globalização não são, necessariamente, novas – ou seja, inovações tecnológicas na vanguarda da produção capitalista – mas podem incluir elementos que utilizamos a décadas para aproximar, e também distanciar, nossos corpos, afetos e ideias.

Ademais, este prisma material pode ser útil para analisar o estabelecimento do ensino remoto e do EaD, tanto como fenômeno do crescente impulso à incursão tecnológica nas universidades, quanto como parte das medidas emergenciais contra a pandemia de Covid-19. Apontei anteriormente (ver Capítulo 2, Seção 2.2.) que Scocuglia (2015, p. 117-119) elenca a disseminação das TICs como um aspecto da globalização neoliberal que precisa ser contraposto pela pedagogia crítica. Ao invés de manter a análise pedagógica do EaD nesta dualidade, comum no pensamento sobre tecnologia, onde inovações tecnológicas são ou condenadas por suas filiações ao capitalismo, ou celebradas pela sua conectividade e praticidade (Pinto, 2005, p. 5–15), podemos compreender o uso de computadores, internet e plataformas de videoconferência no ensino-aprendizagem como parte da crescente integração material-tecnológica as nossas relações humanas, o que não isentaria a pedagogia<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Máximo (2021) tem um trabalho bastante cuidadoso nesse sentido, pensando, justamente, a experiência do EaD.

Como coloca um dos relatos, ensinar-aprender através de computadores, por exemplo, conecta o ensino superior com públicos etários e econômico-sociais que antes se viam mais apartados destes ambientes: “o EaD vai ser preferencialmente buscado por esse tipo de aluno, alunos que já tem um curso superior [...] E, por outro lado, alunos mais novos, bem mais novos. Então com 16, 17 anos, alunos entravam na faculdade, ainda com aquele espírito de Ensino Médio.” (trecho de relato autobiográfico). Vimos anteriormente (Almeida et al, 2012) que o ingresso de novos públicos à estrutura universitária nunca ocorre sem desestabilizações e incômodos (ver Capítulo 1), o que, neste relato em específico, é expresso pela ideia de que, com o EaD, há uma nova mentalidade reorganizando o tipo de demanda estudantil nas instituições de ensino: “o que foi se desenhando é que as faculdades hoje elas têm um perfil pra atender esse público mais novo, esse público que tem ainda uma mentalidade de Ensino Médio e cada vez mais essa ruptura com essa mentalidade fica muito difícil.” (trecho de relato autobiográfico).

Outra experiência particular é a da plataforma *Zoom*, bastante utilizada nos encontros do EaD. O modo como “[r]ostos e sotaques desconectados de corpos e estaturas” são organizados no *Zoom* com “quartos, escritórios, salas, fundos borrados, panos de fundo artificial, fotos, imagens, ou um nome escrito em branco” (trechos de relato autobiográfico) reconstrói a sala de aula como um mosaico de diferentes contextos socioeconômicos impressos em recortes de imagem, ao mesmo tempo em que permite manipular esse mosaico – ofuscar o plano de fundo, desligar a câmera, mudar a visualização, interagir não com os quadrados pela voz, mas com os nomes pelo *chat*. Há também, portanto, a reconstrução da sala de aula como um espaço personalizável. Esta personalização evidencia o preceito da pedagogia crítica de que o espaço pedagógico é construído. Entretanto, contraponto a abordagem coletiva da crítica pedagógica, concentra as diretrizes da construção nas mãos do indivíduo. Tal concentração desestabiliza a fixidade da autoridade dual entre docente/discente, compreendendo que cada participante da comunidade pode se responsabilizar pela organização da sala de aula. Além disso, discentes ganham maior autonomia sobre a publicização da sua existência, podendo decidir quando aparecer, como aparecer, quando acionar seus microfones – o equivalente do *Zoom* a estar à frente da sala – e quem estará a sua vista. Isto não significa o fim da vigilância, mas a construção de uma vigilância que se distancia da comunidade para ser mais autogerida e autodisciplinada:

É impossível saber se há alguém além de mim me observando. Impossível olhar de volta para alguém. Todos os rostos existem dentro do mesmo enquadramento da tela do meu computador. Quando eu saio da chamada, a tela preta reflete meu rosto de volta para mim. (trecho de relato autobiográfico).

A experiência do *Zoom* em um regime de EaD, principalmente quando inserido em um contexto pandêmico, pode ser intensamente solitária. Estamos sozinhas nos nossos quartos, salas e escritórios, no máximo acompanhadas das pessoas que já fazem parte do nosso convívio doméstico. A interação destes espaços em um mosaico mais amplo, com outros espaços similares, é temporária e pode ser interrompida de modo bastante imediato, com a frieza de um clique. A observação de si própria pode ser extremamente intensificada neste cenário. Várias decisões sobre o ambiente pedagógico, e também sobre o seu próprio ambiente – que partes do seu quarto vão aparecer no pequeno quadrado do *Zoom* –, estão concentradas no indivíduo. Cada pessoa decide, a todo tempo, quais traços da sua existência e do entorno no qual existe se tornarão públicos, como este público será apresentado a ela, por quanto tempo e como pessoa e público irão interagir. Este processo demanda uma intensa vigilância autorreferenciada. É necessário se observar para identificar quais traços de si e do espaço ao seu redor serão publicizados, como eles estão sendo publicizados, ou seja, se a aparência inicial do corpo e do espaço se manteve; o que as pessoas estão achando de como seu corpo se expressa e se movimenta. Ou seja: uma vigilância constante de si, que também olha para as outras, mas, sobretudo, para descobrir como as outras observam o eu.

Nos anos de aulas online eu sempre entrava no computador com quinze minutos de antecedência para abrir minha webcam e checar se meu cabelo estava arrumado e garantir que a parte visível do meu quarto estava organizada. [...] Eu sempre treinei minhas expressões faciais na frente do espelho, mas aqui eu conseguia praticar em tempo real: calcular as reações corretas, observar meu próprio rosto, me certificar de manter expressões neutras durante as exposições de matéria, evitar reflexos extremos enquanto eu escutava comentários de colegas. (trecho de relato autobiográfico).

Para além do digital, a constância deste tipo de vigilância é interrompida pela ausência de imagens de si mesma refletidas a todo o instante para a sujeita, o que, em plataformas como o *Zoom*, é possibilitado pelas câmeras que podem sempre nos mostrar de volta para nós mesmas em tempo real – em outras plataformas, este recurso pode ser alcançado, por exemplo, pela viabilidade de olhar suas próprias postagens, podendo entendê-las aqui como traços de si devolvidos a pessoa nos

perfis e linhas do tempo. Sem as autoimagens refletidas continuamente, nós disponibilizamos apenas das outras para nos vigiar frequentemente. Podemos observar os olhares que nos lançam, as reações que fazem, o modo como falam. Para além dessa experiência coletiva, temos apenas objetos refletores, como espelhos, que estão mais dispersos pelos espaços, especialmente os espaços de interação pública, e, portanto, são menos disponíveis a uma observância contínua. Neste processo *offline*, a vigilância é mais socialmente compartilhada, dependendo, em grande parte, das relações e afetos de nossa existência pública. As plataformas digitais interferem nesta interação que já conhecíamos para impulsionar uma dinâmica onde é possível prescindir do coletivo a fim de se autovigiar, ou, minimamente, intercalar a vigilância coletiva com imagens autorreferenciadas e personalizáveis. O peso da observação, deste modo, recai predominantemente sobre o indivíduo, de modo que as violências imbuídas na vigilância são direcionadas da sujeita a si mesma: “[d]epois de um ano de aulas, eu tive que tirar o espelho da parede do meu quarto; eu não suportava mais observar meu rosto tantas horas por dia.” (trecho de relato autobiográfico).

Assim como aconteceu comigo durante a elaboração desta pesquisa, regular o próprio corpo, disciplinar a pausa e o descanso, são processos imbuídos na autovigilância como forma de garantir que a existência – corporal, mental, afetiva – caiba em um determinado padrão de comportamentos. Durante a pesquisa, este é, principalmente, o padrão da acadêmica produtiva. Durante a aula *online*, este mesmo padrão de produtividade se soma a toda aparência física e ambiental que se espera da existência pública em plataformas como o *Zoom*: o cabelo arrumado, o quarto organizado, as expressões faciais adequadas. Esta vigilância em favor de certos padrões demonstra, ainda, que algumas práticas atreladas à autoridade podem estar presentes mesmo onde não se verifica, diretamente, uma relação docente/discente. Ela se manifesta também na concentração individual de poder, onde a sujeita tenta homogeneizar o espaço – ambiental e corporal – de sua própria existência. Longe de depor contra as reflexões aqui apresentadas, este cenário reforça a ideia de que a autoridade é uma dinâmica intrínseca ao encontro entre diferenças. Ela emerge mesmo nas práticas que a sujeita empreende sobre si mesma para lidar com a publicização de sua própria diferença, ou seja, sua existência particular em meio a outras múltiplas sujeitas. Contudo, em espaços constituídos

por processos de ensino-aprendizagem, estas posturas de vigilância e controle vão também participar, para além da gerência individual, da relação docente-discente.

É justamente por este ponto que não devemos entender o aspecto autorreferenciado e personalizável da experiência digital como uma eliminação da comunidade ou da autoridade professoral. O que se estabelece é outro tipo de formação comunitária e outra faceta da tensão entre a autoridade docente e a autonomia individual. Isto porque, mesmo com a individualização e a autodisciplina, a autoridade professoral não é eliminada pelo modelo do *Zoom*, mas complexificada. A personalização não é um recurso de uso totalmente livre, a bel prazer do indivíduo. Ela acontece nos limites do que as plataformas permitem, e estes limites, que tem a ver a estrutura do capitalismo (Veiga et al., 1998), podem ser manipulados pela autoridade professoral: quem abre a reunião pode desligar os microfones, expulsar da sala, deixar a visualização apenas para si, fechar o *chat*. Além disso, a personalização, apesar de individual, não é apartada da comunidade, visto que o modo como cada uma configura sua tela interfere em como ela interage com as demais, influenciando em toda a comunicação do encontro. Ademais, algumas configurações mudam a construção do espaço pedagógico para todas as presentes, como o compartilhamento de tela, ou as decisões tomadas por quem abre a reunião. Por isso, podemos identificar aqui uma comunidade formada nos contornos estipulados pelas empresas de tecnologia que detém as plataformas digitais. Estes contornos, por sua vez, obedecem a uma lógica de venda e compra de dados sobre os comportamentos das usuárias que extrai seus produtos de todo uso que estas usuárias fazem dos recursos disponibilizados, incluindo os de personalização (Cruz et al, 2019; Cruz; Venturini, 2020; Zuboff, 2019). Por isso, são comunidades interpeladas às operações do *Big Data* e, portanto, estão sempre vulneráveis aos modos como as empresas responsáveis por estas operações interpretam e circulam as práticas que permitem a própria formação destas comunidades. Além disso, são comunidades constituídas da tensão entre múltiplas autoridades. Há uma desigualdade de posições, mas todas elas concentram algum tipo de poder de homogeneização sobre o espaço em que múltiplos espaços, tempos e escalas interagem. Aqui, destaca-se a tensão entre a autoridade professoral para manejar a plataforma e a autoridade de cada sujeita para decidir como existir na digitalidade. Ainda que qualquer prática de controle esteja sempre tensionada com



a autonomia individual de quem é controlada, nas comunidades digitais esta autonomia é exacerbada, o que acentua os efeitos desta tensão.

Ao mesmo tempo em que a digitalidade abre estes novos espaços e comunidades personalizáveis, limitam-se os ambientes institucionais de expansão da sala de aula através de redes de conhecimento que extrapolam as quatro paredes para os corredores, rodas de conversa, e até mesmo propostas político-pedagógicas ligadas à pedagogia crítica, como os projetos de extensão. Estas interações ficam menos recorrentes quando o espaço mais contínuo da vivência pedagógica constitui o digital. Não é como se estas ampliações não pudessem existir, mas elas precisam seguir outros fluxos, esvaziando os que existiam anteriormente dependentes da presença analógica: os movimentos de rua, as caminhadas no corredor, a visita às salas de aula para socializar um projeto de extensão. Esse esvaziamento conecta as experiências relatadas como um dos principais motivos para o impacto do EaD na saúde mental das docentes e discentes, pois é também um esvaziamento dos encontros casuais, dos espaços usuais de contato e das “redes de apoio” que asseguravam nossas relações e afetos. Neste esvaziamento, intensifica-se a solidão que marca a existência digital e pandêmica:

Quadro 13 – Trechos de relatos autobiográficos: esvaziamentos do contexto digital e pandêmico

Por um lado há o conforto de estudar em casa, o que faz uma grande diferença, pois passei 4 anos encarando ônibus e metrô e muitas vezes chegando em casa após 00h devido à distância do meu campus para a minha casa. Por outro, sinto falta da troca de professor-aluno, do ambiente da sala de aula, parece que o cérebro se cansa e dispersa com maior facilidade ao ficar visualizando tudo através de uma tela.

Agora no Mestrado, né, com a pandemia... tudo... deu errado. A experiência que eu havia pensado da minha graduação, né, que seria parecida com o mestrado, eu achava que ia chegar, conhecer todo mundo, ia nas palestras, ia nas conferências, ia conhecer os professores e fazer pesquisa e viajar pra apresentar trabalho em congresso; e não. A gente teve aquela semana de aula, depois a gente ficou em casa

Ter aula (online) se tornou uma experiência sufocante nos últimos dois anos. Durante a graduação a sala de aula em sua estrutura formal/tradicional sempre foi um espaço com pequenos momentos de prazer e alguns de desconforto. As minhas melhores memórias e apegos da vida acadêmica eram quando esses espaços pedagógicos eram projetados para conversas de corredor, monitorias, eventos extracurriculares, rodas de conversas e debates com amigos, no desenvolvimento de trabalhos e pesquisas e em projetos do movimento estudantil.

Fonte: elaboração própria

Reforça-se aqui a ideia de que as TICs criam lugares de interação ao mesmo tempo em que apartam convivialidades previamente estabelecidas. Este processo e seus efeitos danosos à saúde mental são um motivo de preocupação, mas não permite que a solução seja recorrer à condenação dualista da tecnologia. Uma conexão pela diferença com estas experiências de isolamento e ansiedade é a que se estabelece na textualização com relatos sobre a possibilidade de interromper os encontros casuais mobilizada como uma ferramenta de mitigação das dificuldades físicas e mentais envolvidas no cotidiano pedagógico. Interagindo por computadores e plataformas de videoconferência, torna-se possível evitar determinadas interações – não pegar transporte público todos os dias, desligar a câmera para lidar com a ansiedade – e/ou controlar como reagir a elas, treinando as expressões faciais em tempo real.

Estas são experiências que demonstram como determinadas práticas vão sendo integradas ao cotidiano de nossas interações através de recursos materiais, antes aplicados de forma emergencial. Aquilo que parecia novo se torna banal. As máscaras são outro exemplo de um recurso emergencial mesclado ao cotidiano que impacta, por exemplo, os limites da comunidade de vigilância, ao passo que as expressões e reações podem ser ocultadas. No relato que versa sobre as máscaras, este limite gera incômodo, visto que o trabalho da professora também envolve medir reações, acolher expressões, engajar com movimentos corporais (Inayatullah, 2013). Neste sentido, a vigilância parece ser não só uma prática produtora de violência, mas um recurso integrado à atividade docente, o que torna a dinâmica de poder e violência ainda mais complexa. A possibilidade de controlar e observar como, quem e o que vai aparecer no mosaico da sala se tornou tão essencial e evidente através do EaD que a falha nos instrumentos que possibilitam este manuseio, ou mesmo a rejeição das alunas de participar desta dinâmica, formulam uma situação pedagógica particular e incômoda:

[...] os alunos não aparecem, você está falando com uma tela preta, você não sabe se estão eles entendendo, ou se está falando merda, se estão dormindo já [...] e as coisas dão errado, e...enfim, câmera liga quando não é pra ligar e o áudio dá problema, então... foi uma experiência bem peculiar. (trecho de relato autobiográfico)

Com estes pontos, é possível afirmar que as comunidades surgidas na globalização são novas, sem, porém, desassociarem-se ao que já é conhecido. Elas

não necessariamente irrompem com todos os lugares comuns, eliminando o que estava determinado: elas interferem, reorganizam, instauram novas interações, mas ao mobilizar recursos e espaços previamente estabelecidos. Elas podem, inclusive, surgir da banalização do que era novo, como é o caso das comunidades mediadas por máscaras e pelas plataformas digitais, elementos integrados ao cotidiano das interações nestas comunidades. Sabemos, entretanto, que são comunidades distintas entre si, cujas múltiplas emergências não podem ser capturadas em um único fluxo de disseminação tecnológica que comprime o tempo-espaço, o que sugerem autoras como Edwards e Usher e De Lissovoy. Estas autoras compreendem a formação de novas comunidades como resultados diretos da aproximação entre diferentes espaços em tempo recorde possibilitada pela disseminação global das TICs. Apesar de relevante para integrar os recursos de comunicação e informação na compreensão do global, esta leitura ofusca os espaços que são apartados, os ambientes tradicionais que são alterados, as materialidades não-digitais que também circulam como forma de interação, e a desfiguração mesmo daquilo que é digital de seu caráter de novidade. Novas comunidades surgem através do antigo e, não apenas em seu lugar, oriundas, não de uma globalização unidirecional em favor do encurtamento veloz das distâncias, mas dos diferentes fluxos paradoxais que nos conectam e nos apartam a depender de como se estabelecem com cada grupo de sujeitas em cada espaço.

Talvez estejamos todas aprendendo sobre e com estes processos que fogem à ordem, ao linear, ao estável. Eles não são melhores nem piores do que o que está planejado, mas abrem a possibilidade para que o planejamento seja um instrumento de nossos estudos, um objetivo colorido por novas rotas e possibilidades, ao invés de um conjunto de regras acobertadas e imutáveis. É evidente que queremos todas as alunas com as câmeras ligadas, todos os instrumentos em perfeito funcionamento, mas como isso afetaria os recursos disponíveis às estudantes, e mesmo às professoras, para lidar com as ansiedades ligadas publicização de sua existência? Como seria a completa eliminação da aleatoriedade para uma comunicação sem distorções em comunidades que já estão alheias à espontaneidade dos encontros cotidianos? O que nossas fantasias escondem sobre a potencialidade das interrupções?

Eu queria escrever uma dissertação completamente fiel ao projeto de pesquisa. Mas o que isso ocultaria sobre os limites da minha metodologia? É nestes

limites que se evidenciou a autoridade da qual me apropriei para fazê-los contornáveis. É no fracasso do meu projeto que se desenharam as dinâmicas analisadas pela minha pesquisa. A homogeneidade foi se mostrando insustentável ao revelar as diferentes dinâmicas que possibilitaram a esta dissertação ser, minimamente, coerente. Uma criação destrutiva.

## 5

### Considerações finais

Este capítulo conclusivo reúne alguns dos pontos centrais das reflexões construídas durante a dissertação. Seu movimento principal é repensar os argumentos iniciais da pesquisa, sobre a EPC, sobre seu caráter internacional-global, sobre a teorização pedagógica do espaço e sobre o estudo internacional crítico, através das conclusões concebidas na análise do capítulo anterior acerca da textualização bibliográfica. Posteriormente, através deste exercício, procuro pontuar as principais contribuições da pesquisa para futuros diálogos e análises, o que inclui, não só suas possibilidades, mas, igualmente, suas limitações.

A presente pesquisa buscou demonstrar que a EPC é internacional-global não apenas porque a troca de conhecimentos por valores de mercado é definida em uma estrutura econômico-política bem delimitada de empresas, instituições e Estados, mas também, e de modo particular, na medida em que estas trocas promovem o encontro entre múltiplos espaços, tempos e escalas em pontos nodais – “nós e subnós da estrutura universitária” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 63) formados, de acordo com a abordagem teórica desta pesquisa, através das salas de aula – que possibilitam estabelecer redes transacionais de conhecimento e, deste modo, interligar as vidas móveis de docentes e discentes em que estes espaços, tempos e escalas estão imbricadas. É um internacional concebido pela multiplicidade de ambientes e agentes conectados pedagogicamente – isto é, nos espaços pedagógicos – devido à troca de conhecimentos, relacionado a um global que é constituído pela relação paradoxal entre esta multiplicidade e os valores, paradigmas e espacialidades construídas como universais e homogêneas.

Digo que esta constituição do internacional-global é particular porque ela não apenas acrescenta experiências pedagógicas às RI, mas sugere um (des)locamento do modo como estas disciplinas pensam o internacional-global a partir do conhecimento, ao mesmo tempo em que desloca o significado que a pedagogia tem para entender o conhecimento através da sala de aula. Na argumentação desta pesquisa, a política internacional-global é lida no prisma da mobilidade do conhecimento, que permite, dentre outros aspectos, a troca de saberes por títulos e bens com valor de mercado. Esta perspectiva extrapola a interpretação comum nas RI do internacional-global como sistema que permite enxergar a aparente amplitude

universal do capitalismo, transbordando a lógica de mercado para todas as relações sociais, incluindo as relações pedagógicas de produção de conhecimento nas instituições universitárias, na medida em que a globalização estaria desestabilizando as fronteiras Estado-nacionais. Privilegia-se, aqui, a noção de que o conhecimento e seus agentes sempre estiveram circulando para além das fronteiras de diferentes espaços, não só do território Estado-nacional, de modo que a política internacional-global do conhecimento não concerne à estrutura que mantinha estes fluxos atrelados ao território até a chegada do fenômeno global, mas às redes formadas nos encontros entre estes múltiplos espaços, as escalas em que existem e os tempos que evidenciam, constituindo pontos nodais através dos quais saberes e pessoas em constante circulação podem estar interligadas. Nestes termos, a pedagogia é mais que uma técnica para aprender e ensinar RI: é o próprio processo de co-constituição do internacional responsável por atar os nós nos quais os fluxos do conhecimento, em que pessoas e ideias poderiam apenas se chocar ao acaso, tornam-se “redes transnacionais dinâmicas de longo prazo [...] incorporadas em práticas de mobilidade” (Madge et al, 2015, p. 685, tradução nossa).

Refletindo sobre as interrupções (ver Capítulo 3, Seção 3.3. e Capítulo 4, Seção 4.3.), vimos, porém, que o acaso não é eliminado pelo encontro em pontos nodais. Ao contrário, ele também faz parte do encontro, com o papel primordial de perturbar a ordem do que é esperado. Neste sentido, a estabilidade das “redes transnacionais dinâmicas de longo prazo” não pode ser apenas pressuposta: é preciso pensar sobre quais práticas são mobilizadas na sala de aula para tentar convergir e manter interligadas diversas vidas e saberes móveis em um único ponto nodal. Estas são, em suma, as práticas que constituem o processo pedagógico, ou seja, o que fazemos em sala de aula para garantir o ensino-aprendizagem de todas as presentes. Deste modo, reitera-se a pedagogia como forma de teorizar co-constitutivamente o internacional e o global, observando que, não só a pedagogia, como processo que ocorre em ambientes de ensino-aprendizagem, mas a prática pedagógica, ou seja, cada passo e experiência deste processo, é, simultaneamente, prática de política internacional-global, considerando que ela formula e busca manter sólidas as redes dinâmicas de conhecimento.

Tal leitura reforça, ainda, a necessidade de complexificar a perspectiva sistêmica da EPI, dada a dificuldade de estabelecer de antemão qual é o arranjo político em que trocamos bens, valores e conhecimentos, como ele afeta as relações

sociais, quais dinâmicas de poder impõe. Isto porque, tal arranjo é refeito constantemente pela tensão entre a estabilidade e o acaso. Devido as interrupções que invadem o espaço pedagógico, os pontos que amarram o arranjo em redes do conhecimento são continuamente desarticulados, rearticulados, repensados por novas comunidades, movidos de lugar. Isso não quer dizer que não podemos imaginar que a política internacional-global consolida sistemas e estruturas estáveis, mas sim que esta consolidação não está dada, ele é constante, de modo que o sistema é frequentemente (des)locado no decorrer do processo pedagógico, bem como seu (des)locamento também modifica a pedagogia: se o arranjo sendo criado muda, por exemplo, de uma “rede de apoio” entre pares – “A rede de apoio, no mestrado, existia e existe ainda hoje” (trecho de relato autobiográfico) – para um atendimento à demandas capitalistas – “aos poucos essas estruturas foram sendo remodeladas para formatos do capital” (trecho de relato autobiográfico) –, através de processos pedagógicos que colocam alunas e professoras como “consumidoras de credenciais” (Watermeyer; Tomlinson, 2018, p. 88–93), a pedagogia será potencialmente movida de possíveis comunidades de solidariedade para a predominância de relações impessoais.

Busquei pensar a prática pedagógica que incide sobre a consolidação dos pontos nodais através da própria confecção desta pesquisa, um processo que também procura convergir diferentes elementos em um espaço bem delimitado – as páginas da dissertação escritas de acordo com um projeto de pesquisa. Relacionando pesquisa e pedagogia pude concluir que as principais práticas capazes de concentrar múltiplos aspectos em um único espaço ordenado são aquelas oriundas da autoridade. Analisando a textualização autobiográfica, defini a autoridade como uma dinâmica baseada na concentração de poder, concretizado como disciplina, vigilância, agressão e punição, em posições fixas que, desta forma, permite às sujeitas nestas posições ordenar múltiplos tempo-espacos e escalas nos contornos de um só espaço, pretensamente homogêneo, na ideia de que todos os corpos e fluxos constituintes deste espaço devem obedecer a um mesmo conjunto de regras, um mesmo arquétipo corporal, um mesmo padrão de comportamento, os mesmos critérios comparativos. Como busca por construir um espaço homogêneo, a autoridade revela algumas das práticas através das quais o avanço do capitalismo sobre as instituições acadêmicas – que teorizamos como homogeneização dos espaços a partir de Ford (2015) e Lefebvre (2013) – é operacionalizada nas salas de

aula: vigilância, *bullying*, agressão corporal, escrutínio, pressão psicológica. Deste modo, podemos pensar como uma estrutura global capitalista é mobilizada no decorrer da prática, manifestando-se de maneiras diferentes nos diferentes espaços e interações, visto que a autoridade é complexa e diversificada: ela quebra laços de solidariedade ao mesmo tempo em que gera vivências coletivas, como as comunidades de vigilância, ela produz violência ao mesmo tempo que inspira e acolhe – a pessoa à frente da sala motivando a formação de novas docentes e movimentando sua posição como forma de atender as reivindicações das discentes – concentra poder ao mesmo tempo em que propicia ações e reações específicas – a rejeição como resposta da discente, o escrutínio como participação da comunidade na autoridade de publicizar a existência –, ela pode ser redistribuída e individualizada. Esta complexidade desafia a noção do capitalismo a estrutura fixada pelo desenvolvimento unidirecional do Ocidente, um movimento sem desvios e alternativas, que coopta a globalização como parte de sua trajetória linear.

Entretanto, a presença da autoridade, como parte da mobilidade do conhecimento, contraria algumas das expectativas da abordagem teórica desta pesquisa e de sua articulação com a pedagogia crítica. Conectando as ideias de Madge et al (2015), Freire (2019b, 2019a) e hooks (2017) entendi que o encontro entre múltiplos espaços e escalas, ao passo que deslocava o internacional-global para seu caráter multifacetado, deslocaria a pedagogia da simples transmissão de conhecimentos, base da educação bancária, para a centralização do diálogo, dado que o processo pedagógico seria um trato contínuo com um conhecimento que circula em posições múltiplas, e que, portanto, não poderia ser apossado pelas educadoras para serem simplesmente depositados nas educandas. O diálogo, por sua vez, de acordo com o pensamento de hooks e Freire, corrobora a criação de comunidades de aprendizado baseadas na horizontalização das relações e responsabilidades entre educadora-educanda no combate coletivo às desigualdades sociais.

Acredito que o engajamento com a experiência acadêmica brasileira foi essencial em iluminar os desafios e potencialidades da pedagogia crítica. Vimos no início desta dissertação (ver Capítulo 1) que a educação superior brasileira é marcada pela constante tensão entre, de um lado, as políticas de ampliação do ingresso universitário atreladas à robustez das propostas pedagógico-críticas no Brasil e na América Latina e, por outro lado, de maneira relacionada, a imbricação



deste ingresso à lógica de mercado somada às desigualdades históricas do país no âmbito universitário que tornam ainda mais hierárquica a disputa no mercado de trabalho através da carreira acadêmica. Portanto, o território brasileiro é solo fértil para compreender os embates da libertação e emancipação, especialmente das economicamente marginalizadas, como valores pedagógicos, com as contradições dos contextos desiguais e opressivos que formam o âmbito educacional. Mas essa compreensão ocorre, sobretudo, se incluirmos na definição de “território brasileiro” os diversos tipos de “ordenamento espacial” construídos na experiência vivida das docentes e discentes que perpassam o país (Elden, 2010), ou seja, os espaços pedagógicos onde as tensões da educação superior brasileira afetam as projeções de carreira, o ambiente educacional oriundo das lutas por políticas afirmativas, o perfil histórico das universidades públicas, enfim, toda uma série de contextos complexos com as quais professoras e alunas precisam lidar diariamente. Não por acaso, a textualização aqui proposta expôs a tensão supracitada ao conectar causas do projeto pedagógico-crítico – a libertação das alunas, a horizontalidade das relações pedagógicas, um novo projeto de país a partir do ensino – em contradição com as hierarquias que contrapunham a efetividade destas propostas – a disparidade socioeconômica, as agressões verticais de docentes contra discentes, as diferenças infraestruturais entre instituições públicas e privadas. Nesta perspectiva, a experiência da educação superior brasileira revela a importância da pedagogia crítica, com preceitos pedagógicos como o diálogo, tensionados com os cenários de contradições e desigualdades em que ela se torna mais relevante.

Entretanto, a metodologia desta pesquisa acabou demonstrando que o encontro em sala de aula entre os múltiplos aspectos que constituem o internacional-global muda as relações pedagógicas transmissivas, sem, porém, garantir a pedagogia em suas formas mais dialógicas. A proposta metodológica de engajamento desta pesquisa foram as textualizações autobiográficas, que apostam nas histórias de eus como uma prática de mobilidade que, por si só, relaciona vários elementos geográficos, sociais, afetivos e interpessoais dispersos nas trajetórias de quem as constroem. Desde o começo da dissertação, ancorei-me na narrativa autobiográfica como forma de conectar os diversos elementos que, dispersos ao longo da minha trajetória em turmas brasileiras de graduação, pós-graduação e pré-vestibular comunitário, constituam as temáticas, problemas e preocupações desta pesquisa, bem como a minha própria pessoa docente-discente-pesquisadora em

relação a estes aspectos. Nestes termos, as narrativas sobre a experiência em espaços pedagógicos coletadas em comunidades de aprendizado da graduação, pós-graduação e preparatório comunitário no Brasil, são uma forma de entender quem são as docentes e discentes durante a construção das redes transnacionais de conhecimento, ou seja, como suas identidades são formadas na medida em que circulam e integram, através da narrativa, os espaços que constituem sua participação em sala de aula, permitindo, assim, mapear as posições que assumem durante as trocas da EPC. A proposta das textualizações é conectar estas posições em um mapeamento de como as vidas e conhecimentos móveis se conectam nos pontos nodais que são a sala de aula, um exercício que, como vimos no início desta dissertação (ver Capítulo 1), aposta no potencial cartográfico da conexão entre histórias de vida, para além da cartografia eurocêntrica (Strandsbjerg, 2010, p. 70–75).

Nesta pesquisa, tal exercício demonstrou que o internacional-global da EPC – a convergência de espaço-tempos múltiplos em pontos nodais somado ao modo como esta convergência tensiona o universal e o particular – não é, simplesmente, acomodado nas salas de aula, como se diferentes vivências se reunissem de modo harmônico, mas constitui espaços pedagógicos pelo choque com valores universalizados e com a fantasia pedagógica de circular um conhecimento, igualitário, ordenado e sem distorções. Este choque pressiona uma distribuição desigual de atribuições onde a(s) sujeita(s) que se encarrega(m) da posição de docente pode(m) mobilizar autoridade na busca, sempre desafiada, de manter a ordem nos pontos nodais, apesar da multiplicidade

A autoridade, na maior parte de sua operação, anda na contramão do diálogo. Ela concentra poder na posição docente, verticalizando a relação educadora/educanda, de modo a obliterar a distribuição equilibrada de responsabilidades e rearticular desigualdades sociais na vivência em sala de aula. Ainda assim, a autoridade (des)loca as posições docente/discente para além dos modelos transmissivos de uma educação bancária. Através da autoridade, educadoras são separadas hierarquicamente das educandas, não apenas através da possibilidade de tratá-las como meros depósitos de saberes prontos, mas também na perspectiva de regular, disciplinar, agredir e vigiar seus corpos, ideias e comportamentos a fim de produzir normalidade. Deste modo, assim como esperado pela abordagem teórica desta pesquisa, o caráter multifacetado, multiescalar, como

cenário de emergência da autoridade, cria sim alternativas para a simples transmissão de conhecimentos e, deste modo, aventa possibilidades que extrapolam a lógica neoliberal do capitalismo, pautada restritamente na qualificação para o mercado de trabalho, como único modelo organizativo de sala de aula. Estas alternativas, porém, não são necessariamente mais dialógicas do que a educação bancária e podem, ao contrário, comprometer a construção do diálogo.

Vejo estes processos ligados à autoridade como um impulso a repetir o movimento que (des)loca o internacional-global de maneira simultânea e co-constitutiva. A pedagogia como conjunto de práticas que propicia o encontro entre múltiplos espaços, tempos e escalas desloca o internacional-global como o simples resultado deste encontro – uma dimensão política multiescalar e multifacetada – para significar o construto de interações multiespaciais, multiescalares e, podemos acrescentar, multitemporais (ver Capítulo 4, Seção 4.1.), onde a autoridade se manifesta como dinâmica de poder central. Esta leitura qualifica o tipo de encontro entre diferenças que constitui o internacional-global ao identificar nele uma dinâmica de poder específica. Especificar esta dinâmica é importante no sentido de pensar as particularidades do tipo de poder que esta pesquisa teoriza em sua leitura da EPC. Diferente de outras dinâmicas, como a relação poder-resistência, a autoridade emana da concentração de capacidades, gerando uma desigualdade bastante vertical entre quem pode ordenar o espaço e quem reage a este ordenamento. Essa verticalização bastante rígida não obstrui, entretanto, a complexidade da autoridade, mas indica que esta complexidade navega as diferentes possibilidades de distribuir capacidades entre posições desiguais, o modo como estas posições se relacionam e a maneira como tal relação gera comunidades. Outro ponto crucial da autoridade é que ela não pode ser facilmente destituída. Mesmo redistribuições das capacidades que ela promove dependem constantemente da própria autoridade para serem levadas à cabo – é a professora que decide colocar uma aluna à frente da sala para apresentar um trabalho. Não por acaso, o modo de resistência à autoridade mais evidenciado pela textualização da pesquisa é a interrupção, um processo que não parte de nenhuma posição específica, de quem tem ou não tem autoridade, mas da espontaneidade dos encontros na medida em que suspendem as regras do que é esperado.

Com estes pontos, é possível teorizar a política internacional-global através das características específicas de uma dinâmica de poder que é ainda pouco

mobilizada como mote explicativo das RI, se comparada com outras formas mais integradas à literatura da disciplina, como soberania, colonialismo, imperialismo e relação poder-resistência. Mais que isso, esta leitura não apenas acrescenta uma dinâmica de poder às RI, mas disputa o significado de algumas das que já são bem trabalhadas pela disciplina, como a própria soberania estatal. Vimos no Capítulo 4 (ver Seção 4.5.) que um dos atributos da autoridade é (re)desenhar as fronteiras de ordenamento do espaço pedagógico e, portanto, na perspectiva de autoras como Elden (2010) e Newman (2010), formar territórios em sala de aula. Estes são, porém, territórios não-exclusivos aos limites do Estado, que incluem, sobretudo, as interações entre as agentes móveis do conhecimento, docentes e discentes e a construção dos espaços pedagógicos. Neste sentido, a autoridade atenta para uma manifestação do território na mobilidade do conhecimento que não está cercada pela armadilha territorial, expandindo os horizontes da disciplina no estudo desta categoria.

Ao passo que a política internacional-global se torna o resultado de interações múltiplas de onde emana autoridade, a pedagogia se (des)loca da aplicação de métodos de transmissão de saberes para o desenrolar de práticas geradoras de violência que procuram homogeneizar os espaços pedagógicos. Neste sentido, o processo pedagógico passa a significar o decorrer das práticas pelas quais utilizamos, distribuímos e desafiamos a autoridade na medida em que o encontro entre diferenças torna relevante a busca por ordem e estabilidade. Sendo assim, o prisma da autoridade repensa as dinâmicas de poder e resistência das RI na medida em que complexifica os estudos pedagógicos, em especial da pedagogia crítica, ao assumir a concentração de poder como um desafio intrínseco à própria diversidade enquanto componente da sala de aula. Tal concepção ajuda, potencialmente, a revisar as fantasias que sustentam o projeto pedagógico-crítico, bem como a relação entre, de um lado, o engajamento com a diferença e, de outro, valores e metas que são universalizadas, incluindo os objetivos de emancipação e libertação promovidos pelo projeto pedagógico-crítico; revisão esta que se ancora em uma postura de permanente aprendizado sobre as comunidades que emergem do global, bem como as práticas que as ativam e sustentam.

Vimos que, em geral, que estas práticas, bem como as violências a ela atreladas, criam comunidades ao interferir na relação ontológica entre a homo e a heterogeneidade (ver Capítulo 4, Seções 4.5. e 4.6.). Práticas de publicização da

existência, por exemplo, geram comunidades de vigilância ao iluminar o que é desviante à regra como heterogeneidade destacada do geral, vulnerabilizando a sujeita destacada ao peso do escrutínio. Práticas de autovigilância geram comunidades de múltiplas autoridades, onde a imposição de uma intensa disciplina sobre si mesma, imbricada às dinâmicas do *Big Data*, promove a interação entre diversas capacidades concentradas de ordenação do espaço do corpo, bem como da participação deste corpo na sala de aula. Mesmo reorganizações da autoridade geram comunidades específicas. As comunidades de solidariedade, por exemplo, surgem na desarticulação temporária da posição docente para promover a partilha horizontal de sofrimentos e reivindicações. Já as comunidades de aprendizado, próximas do modelo hookiano, emergem da resistência à autoridade propiciada pelas interrupções. Estes processos, apesar de remodeladores da autoridade, não se isentam, necessariamente, da violência. Destituir a posição docente, cuja formação inclui toda uma trajetória pessoal, para suspender os planos e ouvir às alunas pode gerar bastante incômodo, aparecer como um ataque às pretensões da fantasia pedagógica: “[e]u raramente me vi tão refratário a uma demanda de estudantes. Falando sobre limites e excessos, eu vi meu limite em aceitar a tomada de assalto, talvez os limites da minha fantasia pedagógica” (trecho de relato autobiográfico).

Deste modo, vemos que autoridade e violência se conjugam não apenas produzindo marginalizações e rearticulando desigualdades, mas, ao mesmo tempo, formando comunidades com diferentes significados políticos. Há aqui um paradoxo importante em como a mesma autoridade que destitui o modelo transmissivo para viabilidades pedagógicas alheias ao diálogo formula comunidades com as quais seria importante engajar para impulsionar o projeto da pedagogia crítica, isto é: engajar com as lutas coletivas “por identidades, modos de agência e aqueles mapas de significado que permitem aos alunos definir quem eles são e como se relacionam com os outros” (Giroux, 2011, p. 6, tradução nossa) que constroem os espaços pedagógicos da política contemporânea através do global. Estas lutas permitem experimentar as salas de aula em vivências do comum que extrapolam o padrão neoliberal da educação bancária: as “bolhas de interação”, as reclamações, as conversas de corredor, as mobilizações do movimento estudantil, as salas de reunião e até mesmo as comunidades de aprendizado. Neste sentido, estudam o espaço para além da homogeneização capitalista (Ford, 2015). Sem engajar neste estudo, a pedagogia crítica incorre no risco de valorizar as diferenças das estudantes

apenas do ponto-de-vista daquilo que se pretende homogêneo, isto é, nos valores universais, na imagem sem distorções da fantasia pedagógica; deixando, assim, de experimentar as tensões co-constitutivas geradas pelo modo como a heterogeneidade destitui e restitui construções universais. Por isso, mobilizei no Capítulo 4 (ver Seção 4.4.) a proposta de que a pedagogia crítica pudesse se afirmar como projeto global que navega a tensão entre o universal e o particular para estudar e aprender com as novas comunidades da globalização e, assim, descobrir com elas geram novas rotas para além do capital que possam ser interligadas aos valores do projeto pedagógico-crítico. Este exercício demanda das pedagogas críticas repensar a passagem do combate à educação bancária à promoção do diálogo, observando que esta transição não é automática, o que demanda pensar os esforços necessários para transformar o desafio à transmissão na comunidade de aprendizado. Nestes termos, os preceitos de emancipação e libertação do projeto pedagógico-crítico se manifestam menos como valores universalizados que emanam da própria percepção das desigualdades – Freire (2011) acredita, por exemplo, que as mulheres e homens irão, por si próprias, amadurecer um mal-estar frente à “maldade neoliberal” que, logo, transformar-se-á em rebeldia –, e mais como metas que precisam ser repensadas no imbricamento contínuo com a prática pedagógica.

Por outro lado, os estudos sobre a globalização e seu impacto no ensino-aprendizagem também precisam ser (des)locados de uma atenção restrita àquilo que parece novo, diferente e disruptivo dos padrões pré-estipulados. Esta leitura é predominante nos estudos sobre a importância do espaço nos estudos pedagógicos, que entendem a globalização como uma irrupção de novos ambientes de aprendizagem propiciados pela disseminação das TICs na compreensão do tempo-espaço, especialmente do ambiente digital (De Lissoy, 2008; Edwards; Usher, 1997, 2008; Morgan, 2000). Ao refletirmos sobre o papel das TICs na constituição de comunidades em sala de aula (ver Capítulo 4, Seção 4.5.) vimos que a existência coletiva não é apenas uma irrupção do novo e do diverso através do encurtamento veloz de distâncias, mas o resultado de interações que surgem da relação entre, de um lado, as novas formas de comunicação e existência possibilitadas pelas TICs e, de outro, espaços e formas de convivência previamente conhecidos. Essa leitura permitiu propor que nem mesmo as Tecnologias de Informação e Comunicação que circulam globalmente na EPC são, necessariamente, novas, de modo que podem incluir as materialidades já integradas ao nosso cotidiano, como as máscaras, as

plataformas de videoconferências, as mesas redondas; mas que promovem e/ou prejudicam o contato interpessoal. Esta relação entre aspectos inovadores e aspectos cotidianos é relevante, pois irrompe convivialidades, altera configurações institucionais, intensifica práticas de autoridade, como a autovigilância, na comparação com o desenrolar destas práticas sem mediações tecnológicas e banaliza o que era antes novidade.

Nesta perspectiva, entendo que o movimento dos estudos crítico-pedagógicos do espaço na globalização precisa ser inverso ao da pedagogia crítica: pensar os padrões pré-estabelecidos como parte integral do que surge de novo nas formas de existência coletiva. É uma atenção ao caráter co-constitutivo da relação entre o diferente e o já ordenado. Ambos estes movimentos, o dos estudos críticos do espaço e os da pedagogia crítica, podem ser associados na compreensão da EPC internacional-global. Na medida em que não esperamos que a destituição da educação bancária leve diretamente ao diálogo, precisamos de um entendimento cada vez mais próximo sobre as novas comunidades da globalização para compreender quais os caminhos sendo percorridos pela experiência pedagógica, ou seja, para onde vão as lutas sociais se não diretamente às comunidades de aprendizado. Ao mesmo tempo, quando não esperamos que estas novidades falem por si só, é necessário observar a quais padrões, valores universais e modos comuns de existência elas estão atreladas, seja como forma de adaptação seja como forma de resistência ao que está pré-ordenado. Neste sentido, os estudos críticos do espaço acrescentam à pedagogia crítica a nuance da formação de comunidades, suspendendo a expectativa do diálogo como consequência direta do combate a hierarquias sociais, ao passo que a pedagogia crítica dá nuance aos estudos críticos do espaço ao pensar os padrões às quais as novas comunidades acabam imbricadas.

Assim, conjugando ambas as perspectivas, podemos pensar a EPC internacional-global do conhecimento para além das trocas mercadológicas ligadas ao saber universitário e enxerga-la como um conjunto de interações mediadas por recursos materiais, digitais ou não, que aventam rotas alternativas à padronização neoliberal do conhecimento, que favorece o se favorece do capital, ao criar comunidades diversas através da autoridade, como dinâmica de poder que interliga a diversidade e espontaneidade das interações com os espaços homogêneos em que tenta ordená-las. Por isso, as alternativas à lógica de mercado na EPC são formas de contato social que extrapolam a educação bancária, em direção a novas

existências coletivas, mas que o fazem na interligação com ordenamentos espaciais anteriormente conhecidos e previamente estipulados, como a sala de aula formal das instituições universitárias e a tela homogênea das plataformas de videoconferência.

Através destes pontos, compreendo que a presente pesquisa demonstra o potencial das textualizações narrativas em gerar reflexões sobre a EPC que complexifiquem um olhar predominantemente estrutural, engajando com a experiência vivida das pessoas acadêmicas. Este engajamento se mostrou robusto ao ponto de acompanhar as vidas móveis de docentes e discentes para além do que foi estipulado pela própria pesquisa em seu aparato teórico, produzindo conclusões que atravessam o estudo internacional crítico, movendo-o, porém, mais adiante de suas expectativas iniciais. A textualização aqui proposta expande a relacionalidade ontológica entre o internacional-global e o pedagógico proposta pelo estudo internacional crítico. Onde esta abordagem teórica esperava um (des)locamento do internacional-global de sua fixidez estadocêntrica para seu caráter multifacetado que, co-constitutivamente, (des)locasse a pedagogia da educação bancária para suas formas mais dialógicas, a conexão parcial entre as experiências na educação superior brasileira demonstrou um (des)locamento da política internacional-global para interações múltiplas qualificadas pela autoridade como dinâmica de poder central que, de maneira co-constitutiva, movimenta a pedagogia para as práticas e processos que mobilizam, disputam e interrompem a autoridade no ordenamento da sala de aula. O prisma da autoridade na leitura da relação internacional-global-pedagógica evidencia práticas que interferem na relação homo-heterogeneidade gerando diferentes experiências comunitárias. Estas novas comunidades constroem um entendimento da EPC que também extrapola as proposições da pesquisa. Através delas, podemos entender a EPC não apenas por uma via mercadológica – “as estratégias econômicas e os mecanismos materiais que operam por detrás dos discursos” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 65, tradução nossa) – mas, igualmente, através das alternativas à lógica de mercado construídas na vivência da sala de aula como espaço formado por uma diversidade de existências comunitárias que não se posicionam apenas na fixa dualidade educadora/educanda. Esta perspectiva não sugere que as novas comunidades são sempre dialógicas e combativas das desigualdades da padronização neoliberal capitalista: seguem as violências da vigilância, da autovigilância, da regulação sobre o corpo, do escrutínio. O que se



propõe é que estas existências coletivas experenciam novas interações não-transmissivas de ensino-aprendizagem, com o potencial, não necessariamente concretizado, de nos ensinar novas rotas de resistência ou de aderência ao capital.

Não acredito, porém, que o modo como as conclusões desta dissertação excede certas expectativas da abordagem teórica e do eixo temático da pesquisa enfraqueça as reflexões aqui aventadas. Ao contrário, a percepção de que houve caminhos reflexivos não previstos reforça a compreensão da abordagem teórica da pesquisa como um estudo, nos termos de Ford (2015). Fizemos – eu, você leitora, as participantes – descobertas ao longo desta pesquisa. Houve espaço para que ideias emergissem fora dos contornos de um resultado final pré-determinado. O exercício de análise aqui proposto foi, portanto, o de costurar estas novas ideias com as teorizações previamente construídas, a fim de iluminar tanto o modo como estas teorizações levaram a descobertas, quanto as maneiras pelas quais as descobertas reformularam o que estava pré-estipulado. Tudo isso através de um engajamento com os pontos nodais das redes transnacionais dinâmicas de conhecimento, que esteve atento às hierarquias e desigualdades estruturadas ao longo da prática pedagógica. Um estudo internacional crítico.

Para compreender futuras mobilizações deste estudo, é necessário, porém, considerar os limites das reflexões aqui aventadas. Gostaria, portanto, de terminar a presente dissertação apontando alguns destes limites e como abrem espaço para futuros diálogos a partir da presente pesquisa.

Em primeiro lugar, a pesquisa deu ênfase a conceitos como os de internacional-global, pedagogia, EPC, espaço e autoridade. Outros conceitos, porém, que não puderam receber a mesma relevância, mas que foram igualmente importantes para as conclusões aqui exploradas, podem ser mais profundamente discutidos em futuros diálogos com as teorizações desta pesquisa; conceitos como: fantasia, normalidade, regras, poder e resistência.

Outro potencial aprofundamento intelectual pode ser feito qualificando aquilo que quero dizer, durante a pesquisa, com as ideias de homogeneidade e heterogeneidade. Há, aqui, uma escolha em tratar estes conceitos como amplas noções filosóficas que abarcam uma série de dinâmicas sociais ligadas àquilo que, de um lado, é condensado como igual e, de outro, de maneira ontologicamente relacionada, é particularizado como diferente. Esta é uma escolha informada por perspectivas de teoria política e de política internacional onde o uso filosófico-

teórico destas noções serve de aporte crítico para repensar as categorias da disciplina de RI (Ansems De Vries et al., 2017; Hoa, 2014; Walker, 2018, 2006). Porém, esta escolha deixa de discutir mais propriamente quais existências sociais se impõem como o padrão e a norma no decorrer de práticas de homogeneização e quais buscam ser potencializadas, por exemplo, quando pedagogias críticas falam em diversidade e pluriversidade (Noguera, 2012; Rufino, 2019). Muitos destes elementos já foram mapeados ao longo da textualização autobiográfica, considerando que as estruturas racistas, sexistas, classistas, heterocisnormativas e capacitistas compõem diversas das experiências aqui relatadas, bem como da conexão entre elas. O que pode ser aprofundado em diálogos futuros, é o modo estas estruturas e suas intersecções conectam o padrão e a norma à branquitude, à concentração de renda, à masculinidade heterossexual e ao corpo hábil, constituindo estas existências como homogêneas e, em contrapartida, existências outras como heterogeneidades condenáveis. Diversas autoras têm destacado o papel deste tipo de relação nos processos pedagógicos e na construção da sala de aula, bem como as formas de desarticulá-las (Gillborn, 2005; Kearney, 2017; Picower, 2009). O diálogo desta pesquisa com tais perspectivas pode qualificar as práticas de autoridade que marginalizam as experiências compostas por estas e outras estruturas de poder durante a textualização autobiográfica, pensando-as como produtoras, não de qualquer tipo de violência físico-mental-afetiva, mas de violências raciais, gendéricas, classistas, heterocisnormativas e capacitistas que atacam o corpo, a mente e os afetos.

Por último, o uso da reflexividade (Caraccioli, 2018; Jarnecki, 2019) como forma de encaminhar as lacunas encontradas durante a operação da metodologia é outro aspecto a ser explorado em futuras mobilizações desta pesquisa. Para lidar com a amostragem reduzida, as metas não estipuladas, e as mudanças em relação ao projeto de pesquisa, optei em integrar à própria pesquisa a reflexão sobre estes aspectos e encará-los não somente como falhas, mas como evidências do tipo de vivência acadêmica com a qual me propus engajar. Esta estratégia me permitiu encontrar na criação destrutiva um recurso da autoridade, que permite manipular as partes e as desordens do que é decomposto pela presença do inesperado a fim de reestabelecer alguma ordem e criar um produto final potencialmente homogêneo. Através da criação destrutiva, pude conectar minha experiência de pesquisa com as experiências pedagógicas das participantes desta pesquisa e, assim, continuar

decompondo meu resultado, visto que as conclusões da abordagem teórica não se confirmaram por completo; o que demonstra a constante interrupção da homogeneidade e a eterna incompletude dos produtos finais (Mcruer, 2006, p. 146–170). Esta dissertação segue construída por limitações, como abordado nos parágrafos acima, e a própria reflexividade à qual dedico este parágrafo pode ser incluída dentre os pontos que merecem maior engajamento daqui por diante. Ainda que pensar sobre o que não foi possível realizar durante a pesquisa tenha me ajudado a encaminhar a análise da textualização autobiográfica, esta estratégia me impediu de questionar mais diretamente como estas ausências afetaram a possibilidade de abranger, da maneira mais robusta possível, a experiência da educação superior brasileira como objeto de estudo. Quais existências tiveram sua conexão às redes transacionais de conhecimento apagadas pelas ausências da pesquisa? O que elas alterariam no produto final? Quais outras incompletudes revelariam ou como construiriam pontes em algumas das lacunas? Qual o peso da experiência da educação superior brasileira ser composta aqui por mais discentes que docentes? Quais pontos de vista sobre cada comunidade de aprendizado, especificamente, deixaram de ser considerados por este desequilíbrio? O quanto a reflexividade faz jus a estas perguntas? O quanto é apenas uma forma de autopreservação?

## Referências bibliográficas

ABEPPS. **Pela imediata revogação da Portaria MCTIC nº 1.122, de 19.03.2020** | ABEPPS. Notícias. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/noticias/pela-imediata-revogacao-da-portaria-mctic-n-1122-de-19032020-365>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

AGNEW, J.; CROBRIDGE, S. **Mastering Space: Hegemony, Territory and International Political Economy**. London: Taylor and Francis, 2002.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior : construção do questionário de vivências acadêmicas. **Methodus: Revista Científica e Cultural**, p. 3–20, 2001.

ALMEIDA, R. DA S.; NOVO, L. F.; ANDRADE, C. O. Expansão, mercantilização e educação bancária no ensino superior brasileiro. **XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**, 2012.

ANIEVAS, A.; MANCHANDA, N.; SHILLIAM, R. (EDS.). **Race and racism in international relations: confronting the global colour line**. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015.

ANSEMS DE VRIES, L. et al. Collective Discussion: Fracturing Politics (Or, How to Avoid the Tacit Reproduction of Modern/Colonial Ontologies in Critical Thought). **International Political Sociology**, v. 11, n. 1, p. 90–108, 1 mar. 2017.

AUTESERRE, S. **The trouble with the Congo: local violence and the failure of international peacebuilding**. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press, 2010.

BALASCH, M.; MONTENEGRO, M. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. **Encuentros en psicología social**, v. 1, n. 3, p. 44–48, 2003.

BARRETT, B. The Dual Roles of Higher Education Institutions in the Knowledge Economy. In: BARRETT, B. (Ed.). **Globalization and Change in Higher Education: The Political Economy of Policy Reform in Europe**. Cham: Springer International Publishing, 2017. p. 57–73.

BBC NEWS BRASIL. Os seis números que resumem os seis meses da Educação na gestão Bolsonaro. **Os seis números que resumem os seis meses da Educação na gestão Bolsonaro**, 30 jun. 2019.

BELOW, K. C. et al. Hidden in Plain View: Exploring the Knowledge Power of States. In: MAYER, M.; CARPES, M.; KNOBLICH, R. (Eds.). **The Global Politics of Science and Technology - Vol. 2. Global Power Shift**. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2014. p. 117–141.

BLANEY, D. L.; INAYATULLAH, N. **Savage economics: wealth, poverty, and the temporal walls of capitalism**. London ; New York: Routledge, 2010.

BOCCAGNI, P. **Migration and the Search for Home: Mapping Domestic Space in Migrants' Everyday Lives**. London: Palgrave Macmillan, 2017.

BOUSFIELD, D.; JOHNSON, H. L.; MONTSION, J. M. Racialized Hearts and Minds: Emotional Labor and Affective Leadership in the Teaching/Learning of IR. **International Studies Perspectives**, v. 20, n. 2, p. 170–187, 1 maio 2019.

BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47–70, 31 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 26 jan. 2022.

BROUCKER, B.; DE WIT, K. New Public Management in Higher Education. In: HUISMAN, J. et al. (Eds.). **The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance**. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. p. 57–75.

BURKE, K. J.; DELEON, A. Nomadic teaching, vagabond dreaming: An examination of the spaces that schools might become. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 37, n. 1, p. 4–20, 2015.

CANDIDO DA SILVA LAU, N. Aprenda que não somos frágeis: colonialidade da educação pela paz e caminhos para decolonizá-la. In: **Negras escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades: educação e políticas afirmativas/ XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

CANDIDO DA SILVA LAU, N. COLONIALIDADE DA PAZ: ESFORÇOS AMEAÇADOS PELO EUROCENTRISMO EM UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE PAZ. **CADERNOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**, v. 2019, n. 1, 14 maio 2019.

CANDIDO DA SILVA LAU, N. Um ensaio impossível. In: **Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2020.

CAPES. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017: Ciência Política e Relações Internacionais**, 2007. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitat>

ivos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=39>. Acesso em: 24 fev. 2022

CARACCIOLI, M. J. Pedagogies of Freedom: Exile, Courage, and Reflexivity in the Life of Paulo Freire. **International Studies Perspectives**, v. 19, n. 1, p. 27–43, 1 fev. 2018.

CARVALHO, G. Virtual Worlds Can Be Dangerous: Using Ready-Made Computer Simulations for Teaching International Relations. **International Studies Perspectives**, v. 15, n. 4, p. 538–557, nov. 2014.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. 2nd ed., with a new pref ed. Chichester, West Sussex ; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010.

CAVARERO, A. **Relating narratives: storytelling and selfhood**. London : New York: Routledge, 2000.

CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Princeton, N.J: Princeton University Press, 2000.

CHANG, H.-J.; ARAUJO, L. A. O. D. **Chutando a escada: A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. 1ª edição ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481–500, jun. 2010.

CHOU, M.-H.; KAMOLA, I.; PIETSCH, T. **The Transnational Politics of Higher Education: Contesting the Global / Transforming the Local**. Abingdon: Routledge, 2016.

COSTA, M. DE O.; CAETANO, M. R. UM NOVO ETHOS EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO: DA FORMAÇÃO INTEGRAL AO EMPREENDEDORISMO. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020179–e020179, 24 set. 2021.

CRUZ, L. R. DA; SARAIVA, F. DE O.; AMIEL, T. Coletando dados sobre o Capitalismo de Vigilância nas instituições públicas do ensino superior do Brasil. 2019.

CRUZ, L. R. DA; VENTURINI, J. R. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, n. 0, p. 1060–1085, 15 dez. 2020.

CUHADAR, E.; KAMPF, R. Learning about Conflict and Negotiations through Computer Simulations: The Case of PeaceMaker. **International Studies Perspectives**, v. 15, n. 4, p. 509–524, 1 nov. 2014.

DAKKA, F. Competition, innovation and diversity in higher education: dominant discourses, paradoxes and resistance. **British Journal of Sociology of Education**, v. 41, n. 1, p. 80–94, 2 jan. 2020.

DAKKA, F. Differentiation without Diversity: The Political Economy of Higher Education Transformation. In: HUISMAN, J. et al. (Eds.). **The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance**. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. p. 323–341.

DAUPHINEE, E. **The Politics of Exile**. London: Routledge, 2013.

DE BRITO, V. S. O PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES (PVNC) E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA. **Periferia**, v. 10, n. 2, p. 278–301, 10 jul. 2018.

DE LISSOVOY, N. **Power, crisis, and education for liberation: rethinking critical pedagogy**. 1st ed ed. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

DELAET, D. Interrogating “They”: A Pedagogy of Feminist Pluralism in the International Relations Classroom. **International Studies Perspectives**, v. 13, n. 3, p. 254–269, 1 ago. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C.; MOURA, E. DAS N. (TRAD.). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. DE. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 63–79, abr. 2000.

DOS REIS SILVA JÚNIOR, J.; SPEARS, E. Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política. **Revista Histedbr on-line**, v. 12, n. 47, p. 3–23, 2012.

DOS SANTOS, T. **Revolução Científico-Técnica. Capitalismo Contemporâneo. 1983**. Petrópolis: Vozes, 1983.

DOTY, R. L. **Imperial encounters: the politics of representation in North-South relations**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

EDKINS, J. Novel writing in international relations: Openings for a creative practice. **Security Dialogue**, v. 44, n. 4, p. 281–297, ago. 2013.

EDWARDS, R.; USHER, R. Final frontiers? Globalisation, pedagogy and (dis) location. **Curriculum studies**, v. 5, n. 3, p. 253–267, 1997.

ELDEN, S. Missing the point: globalization, deterritorialization and the space of the world. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 30, n. 1, p. 8–19, 1 mar. 2005.

ELDEN, S. Thinking Territory Historically. **Geopolitics**, v. 15, n. 4, p. 757–761, 19 nov. 2010.

ENLOE, C. H. **Bananas, beaches and bases: making feminist sense of international politics**. Second edition, Completely Revised and Updated ed. Berkeley, CA: University of California Press, 2014.

ENRIQUEZ-GIBSON, J. G. Pedagogy of Academic Mobility. In: HOSEIN, A. et al. (Eds.). **Academics' International Teaching Journeys: Personal Narratives of Transitions in Higher Education**. Londres: Bloomsbury, 2018.

ESCOBAR, E. **Mudanças no CNPq e Capes preocupam pós-graduação da USP**. **Jornal da USP**, 31 jul. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/mudancas-no-cnpq-e-capes-preocupam-pos-graduacao-da-usp/>>. Acesso em: 24 fev. 2022

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado**. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

FERNANDES, L.; GARCIA, A.; CRUZ, P. Desenvolvimento desigual na era do conhecimento: a participação dos BRICS na produção científica e tecnológica mundial. **Contexto Internacional**, v. 37, n. 1, p. 215–253, abr. 2015.

FERNÁNDEZ, M.; ESTEVES, P. Silencing Colonialism: Foucault and the International. In: BONDITTI, P.; BIGO, D.; GROS, F. (Eds.). **Foucault and the Modern International**. New York: Palgrave Macmillan US, 2017. p. 137–153.

FONSECA, A. D.; SILVA, S. L. A. DA. O NEOLIBERALISMO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O GOVERNO BOLSONARO NO CONTEXTO DE CRISE DA COVID-19. **Ágora**, v. 22, n. 2, p. 58–75, 30 set. 2020.

FORD, D. R. A pedagogy for space: Teaching, learning, and studying in the Baltimore Rebellion. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 2, p. 176–193, 5 nov. 2015.

FORSTORP, P.-A.; MELLSTRÖM, U. Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 11, n. 3, p. 335–358, 1 set. 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43a edição ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2019a.

FRUEH, J. (ED.). **Pedagogical Journeys through World Politics**. London: Palgrave Macmillan, 2020.



GILL, S.; NIENS, U. Education as humanisation: a theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 44, n. 1, p. 10–31, 2 jan. 2014.

GILLBORN, D. Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 4, p. 485–505, 1 jan. 2005.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

GLASGOW, S. M. Stimulating Learning by Simulating Politics: Teaching Simulation Design in the Undergraduate Context. **International Studies Perspectives**, v. 15, n. 4, p. 525–537, 1 nov. 2014.

GOIKOETXEA, I. G.; FERNANDÉZ, N. G. Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. In: **Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista**. Bilbao [etc.: Hegoa [etc., 2015.

GROSGOUEL, R. The Structure of Knowledge in Westernized Universities. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 11, n. 1, p. 73–90, Fall 2013.

GROSSBERG, L. **Bringing It All Back Home: Essays on Cultural Studies**. Durham: Duke University Press, 1997.

GROVOGUI, S. N. **Beyond Eurocentrism and Anarchy: Memories of International Order and Institutions**. New York: Palgrave Macmillan US, 2006.

GROVOGUI, S. N. Come to Africa: A Hermeneutics of Race in International Theory. **Alternatives**, v. 26, n. 4, p. 425–448, 1 out. 2001.

GROVOGUI, S. N. Remembering democracy: anticolonial evocations and invocations of a disappearing norm. **African Identities**, v. 13, n. 1, p. 77–91, 2 jan. 2015.

GRUENEWALD, D. A. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational researcher**, v. 32, n. 4, p. 3–12, 2003.

HAACK, K. UN Studies and the Curriculum as Active Learning Tool. **International Studies Perspectives**, v. 9, n. 4, p. 395–410, 1 nov. 2008.

HALL, R.; WINN, J. **Mass intellectuality and democratic leadership in higher education**. [s.l.: s.n.], 2017.

HARAWAY, D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575–599, 1988.

HARDING, S. G. Introduction Beyond Postcolonial Theory: Two Undertheorized Perspectives on Science and Technology. In: HARDING, S. G. (Ed.). **Beyond**

**Postcolonial Theory: Two Undertheorized Perspectives on Science and Technology.** Durham: Duke University Press, 2011. p. 1–32.

HATİPOĞLU, E.; MÜFTÜLER-BAÇ, M.; MURPHY, T. Simulation Games in Teaching International Relations: Insights from a Multi-Day, Multi-Stage, Multi-Issue Simulation on Cyprus. **International Studies Perspectives**, v. 15, n. 4, p. 394–406, 1 nov. 2014.

HOA, J. H. B. TOTALITY AND THE COMMON: HENRI LEFEBVRE AND MAURICE BLANCHOT ON EVERYDAY LIFE. **Cultural Critique**, v. 88, p. 54–78, 2014.

HOFFMAN, J. F. DE A.; ROCHA, D. D. P.; RODRIGUES, P. M. M. DE O. As contribuições de Paulo Freire para a educação popular no contexto da globalização. **Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** 2ª edição ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INAYATULLAH, N. 9 Impossibilities: generative misperformance and the movements of the teaching body. In: EDKINS, J.; KEAR, A. (Eds.). **International Politics and Performance.** Abingdon: Routledge, 2013.

INAYATULLAH, N. **Autobiographical International Relations: I, IR.** Abingdon: Routledge, 2010.

INAYATULLAH, N. Pupils dilated: Towards a pedagogy of emergence. In: SCHICK, K.; TIMPERLEY, C. (Eds.). **Subversive Pedagogies: Radical Possibility in the Academy.** Abingdon: Routledge, 2021. p. 81–91.

INAYATULLAH, N.; DAUPHINEE, E. **Narrative Global Politics: Theory, History and the Personal in International Relations.** Abingdon: Routledge, 2016.

INIESTA, M.; FEIXA, C. Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. **Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia**, v. 5, n. 2, p. 1–14, 2006.

ISIN, E. Mobile Peoples: Transversal Configurations. **Social Inclusion**, v. 6, n. 1, p. 115–123, 29 mar. 2018.

JABRI, V. Peacebuilding, the local and the international: a colonial or a postcolonial rationality? **Peacebuilding**, v. 1, n. 1, p. 3–16, 1 mar. 2013.

JARNECKI, J. **Reflexivity and Autobiography within International Relations Theory**. **E-International Relations**, 20 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.e-ir.info/2019/12/20/reflexivity-and-autobiography-within-international-relations-theory/>>. Acesso em: 9 fev. 2022

JESSOP, B. A Cultural Political Economy of Competitiveness and its Implications for Higher Education. In: **Education and the Knowledge-Based Economy in**

**Europe.** Educational Futures. Brill | Sense: Bob Jessop, Norman Fairclough and Ruth Wodak, 2008. v. 24p. 11–39.

JONG, S. DE; ICAZA, R.; RUTAZIBWA, O. U. (EDS.). **Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning.** London: Routledge, 2018.

KALDOR, M. **New & Old Wars: Organized Violence in a Global Era.** 3rd ed. edição ed. Stanford, California: Stanford University Press, 2012.

KAMOLA, I. Why Global? Diagnosing the Globalization Literature Within a Political Economy of Higher Education. **International Political Sociology**, v. 7, n. 1, p. 41–58, 1 mar. 2013.

KAUPPI, N.; ERKKILÄ, T. The Struggle Over Global Higher Education: Actors, Institutions, and Practices. **International Political Sociology**, v. 5, n. 3, p. 314–326, 1 set. 2011.

KEARNEY, M.-L. Whither Women Graduates in the Knowledge Economy? In: EGGINS, H. (Ed.). **The Changing Role of Women in Higher Education: Academic and Leadership Issues.** The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Cham: Springer International Publishing, 2017. p. 3–30.

KER, J. **Os ataques de Weintraub às universidades da “balbúrdia”.** Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

KILLE, K. J.; KRAIN, M.; LANTIS, J. S. Active Learning across Borders: Lessons from an Interactive Workshop in Brazil. **International Studies Perspectives**, v. 9, n. 4, p. 411–429, 1 nov. 2008.

KINCHELOE, J. L. **Knowledge and critical pedagogy: an introduction.** Dordrecht London: Springer, 2008.

KRAIN, M.; KILLE, K. J.; LANTIS, J. S. Active Teaching and Learning in Cross-National Perspective. **International Studies Perspectives**, v. 16, n. 2, p. 142–155, 1 maio 2015.

KRISHNA, S. Race, Amnesia, and the Education of International Relations. **Alternatives**, v. 26, n. 4, p. 401–424, 1 out. 2001.

LEBAN, S.; MCLAREN, P. Revolutionary Critical Pedagogy: The Struggle against the Oppression of Neoliberalism—A Conversation with Peter McLaren. In: MACRINE, S.; MCLAREN, P.; HILL, D. (Eds.). **Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism.** Marxism and Education. New York: Palgrave Macmillan US, 2010. p. 87–116.

LEDERACH, J. P. **Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures.** Syracuse, N.Y: Syracuse University Press, 1996.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Tradução: Donald Nicholson-Smith. 33. print ed. Malden: Blackwell Publishing, 2013.

LEVECQUE, K. et al. Work organization and mental health problems in PhD students. **Research Policy**, v. 46, n. 4, p. 868–879, maio 2017.

LOBO, S. A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores – SintefGO: Sindicato dos Trabalhadores em Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Goiás**, 15 jun. 2020. Disponível em: <<https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 30 abr. 2021

LUPOVICI, A. Me and the Other in International Relations: An Alternative Pluralist International Relations 101. **International Studies Perspectives**, v. 14, n. 3, p. 235–254, 1 ago. 2013.

MACEDO, E.; MACEDO, E. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507–524, jun. 2017.

MACFARLANE, S. N.; KHONG, Y. F. **Human security and the UN: a critical history**. Bloomington: Indiana University Press, 2006.

MADGE, C.; RAGHURAM, P.; NOXOLO, P. Conceptualizing international education: From international student to international study. **Progress in Human Geography**, v. 39, n. 6, p. 681–701, dez. 2015.

MANCEBO, D. CRISE POLÍTICO-ECONÔMICA NO BRASIL: BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR\*. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 875–892, 22 jun. 2017.

MATHEWS-AYDINLI, J. (ED.). **International education exchanges and intercultural understanding: promoting peace and global relations**. Cham: Palgrave Macmillan, 2017.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: Experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 235–247, 24 ago. 2021.

MAZUI, G. **Bolsonaro chama Paulo Freire de “energúmeno” e diz que TV Escola “deseduca”**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MBEMBE, A. Necropolítica. **arte e ensaios**, v. 2, n. 32, 2016.

MCRUER, R. **Crip theory: cultural signs of queerness and disability**. New York: New York University Press, 2006.

MEJÍA, M. R. La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1–31, 2014.

MILLER, V.; RAMOS, A. M. Transformative teacher education for a culture of peace. **Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 5–24, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**. Página inicial. Disponível em: <<https://www.technologynetworks.com/tn/articles/we-are-far-from-where-we-want-to-be-an-exploration-into-mental-health-in-academia-331273>>. Acesso em: 17 set. 2021.

MOISIO, S.; KANGAS, A. Reterritorializing the global knowledge economy: an analysis of geopolitical assemblages of higher education. **Global Networks**, v. 16, n. 3, p. 268–287, 2016.

MORGAN, J. Critical pedagogy: The spaces that make the difference. **Pedagogy, culture and society**, v. 8, n. 3, p. 273–289, 2000.

NAIDOO, R. Repositioning Higher Education as a Global Commodity: Opportunities and challenges for future sociology of education work. **British Journal of Sociology of Education**, v. 24, n. 2, p. 249–259, 1 abr. 2003.

NASCIMENTO, A. DO. Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares. 18 mar. 1999.

NEGRA, C. N. **Perfil racial dos professores da PUC-Rio: Alguém viu algum negro por aí?** Medium, 17 jun. 2017. Disponível em: <<https://medium.com/@coletivonuvemnegra/perfil-racial-dos-professores-da-puc-rio-almu%C3%A9m-viu-um-negro-por-a%C3%AD-8b1d9a5d362c>>. Acesso em: 19 abr. 2022

NEWMAN, D. Territory, Compartments and Borders: Avoiding the Trap of the Territorial Trap. **Geopolitics**, v. 15, n. 4, p. 773–778, 19 nov. 2010.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 18, p. 62–73, 2012.

OKE, N. Globalizing Time and Space: Temporal and Spatial Considerations in Discourses of Globalization. **International Political Sociology**, v. 3, n. 3, p. 310–326, 1 set. 2009.

OZÓRIO, L. Perspectivas da pesquisa comunitária: comunidade como práxis e seus diálogos com as histórias orais de vida. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 31–44, 2007.

PARASHAR, S. What wars and ‘war bodies’ know about international relations. **Cambridge Review of International Affairs**, v. 26, n. 4, p. 615–630, dez. 2013.

PETERS, M. A.; BESLEY, T. Introduction: Paulo Freire: The Global Legacy. **Counterpoints**, v. 500, p. 1–13, 2015.

PICOWER, B. The unexamined Whiteness of teaching: how White teachers maintain and enact dominant racial ideologies. **Race Ethnicity and Education**, v. 12, n. 2, p. 197–215, 1 jul. 2009.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação. 2006.

PIN-FAT, V. Dissolutions of the self. In: DAUPHINEE, E.; INAYATULLAH, N. (Eds.). **Narrative Global Politics**. Abingdon: Routledge, 2016.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. 2a. ed ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PONTES, M. C. 1122. PORTARIA Nº 1.122, DE 19 DE MARÇO DE 2020. 24 mar. 2020, Sec. 1, p. 19.

PORTELLI, A.; FENELON, D. R. (REV. ); RIBEIRO, M. T. J. (TRAD.). História oral como gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 22, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107–130.

RAVECCA, P.; DAUPHINEE, E. Narrative and the Possibilities for Scholarship. **International Political Sociology**, v. 12, n. 2, p. 125–138, 1 jun. 2018.

RIBEIRO, R. J. **Os critérios de avaliação**, 10 ago. 2007. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo\\_10\\_08\\_07.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_10_08_07.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2022

RICHTA, R. **Economia socialista e revolução tecnológica**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Retazos : Tinta Limón Ediciones, 2010.

ROJAS, C. Contesting the Colonial Logics of the International: Toward a Relational Politics for the Pluriverse. **International Political Sociology**, v. 10, n. 4, p. 369–382, dez. 2016.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a extensão universitária. In: GADOTTI, M.; ANTUNES, Â. B.; PADILHA, P. R. (Eds.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Dreure, Kenabb Xebter/Stanford Graduate School of education, 2018. p. 189–208.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1a edição ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALVADOR, A. C. O papel protagonista do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) nas políticas afirmativas – a experiência da educação superior brasileira. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 18, n. 45, 15 jan. 2020.

SANTOS, B. DE S. (ORG.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. DE S. As tensões da modernidade. **Trabalho apresentado no Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Biblioteca das Alternativas**, 2001.

SANTOS, B. DE S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

SANTOS, C. F. EDUCAÇÃO E POLÍTICA NOS ANOS DE 1950: A INFLUÊNCIA DOS INTELECTUAIS DO INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO-POLÍTICO DE PAULO FREIRE. **Pró-Discente**, v. 23, n. 1, 2017.

SÃO PAULO. **Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas + Novotec EXpresso**, 2021. Acesso em: 26 jan. 2022

SARDENBERG, C. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. **Ensino e Gênero: perspectivas transversais. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM): Salvador**, p. 17–32, 2011.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica. Em: SCOCUGLIA, A. et al. (Eds.). **Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Editora Esfera, 2009. p. 113.

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 4 out. 2018.

SETH, S. “Once Was Blind but Now Can See”: Modernity and the Social Sciences. **International Political Sociology**, v. 7, n. 2, p. 136–151, 1 jun. 2013.

SEYMOUR, C. Everyday Violence and War in the Kivus, DRC. In: WELLS, K. et al. (Eds.). **Childhood, Youth and Violence in Global Contexts**. London: Palgrave Macmillan UK, 2014. p. 153–172.

SHAHJAHAN, R. A.; MORGAN, C. Global competition, coloniality, and the geopolitics of knowledge in higher education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 1, p. 92–109, 2 jan. 2016.

SILVA, L. H. DA. A escola cidadã no contexto da globalização. **A escola cidadã no contexto da globalização**, p. 452–452, 2001.

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. 2ª edição ed. London: Zed Books, 2012.

SPECTOR, K. Meeting Pedagogical Encounters Halfway. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 6, p. 447–450, 2015.

STEVENSON, R. B. A critical pedagogy of place and the critical place (s) of pedagogy. **Environmental education research**, v. 14, n. 3, p. 353–360, 2008.

STRANDBJERG, J. **Territory, globalization and international relations: the cartographic reality of space**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York: Palgrave Macmillan, 2010.

STRECK, D.; MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, n. 24, 2013.

TABULAWA, R. T. Education reform in Botswana: reflections on policy contradictions and paradoxes. **Comparative Education**, v. 45, n. 1, p. 87–107, 1 fev. 2009.

TILLEY, L. Resisting Piratic Method by Doing Research Otherwise. **Sociology**, v. 51, n. 1, p. 27–42, 1 fev. 2017.

TORRES, C. A.; SCHUGURENSKY, D. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. **Higher Education**, v. 43, n. 4, p. 429–455, 1 jun. 2002.

TROWNSSELL, T. et al. **Recrafting International Relations through Relationality**. **E-International Relations**, 8 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.e-ir.info/2019/01/08/recrafting-international-relations-through-relationality/>>. Acesso em: 19 abr. 2022

URRY, J. **Consuming places**. London ; New York: Routledge, 1995.

VAN MUNSTER, R.; SYLVEST, C. Documenting International Relations: Documentary Film and the Creative Arrangement of Perceptibility. **International Studies Perspectives**, v. 16, n. 3, p. 229–245, 1 ago. 2015.

VEIGA, R. T. et al. O ensino a distância pela internet: conceito e proposta de avaliação. **XXII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação**, v. 22, 1998.

VITALIS, R. The Graceful and Generous Liberal Gesture: Making Racism Invisible in American International Relations. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 29, n. 2, p. 331–356, jun. 2000.

WALKER, R. B. J. **Inside/outside: international relations as political theory**. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press, 1993.

WALKER, R. B. The double outside of the modern international. **Ephemera: theory and politics in organization**, v. 6, n. 1, p. 56–69, 2006.

WALKER, R. The modern international: A scalar politics of divided subjectivities. In: HELLMANN, G. (Ed.). **Theorizing Global Order: The International, Culture and Governance**. Frankfurt: Campus Verlag, 2018. v. 22p. 13.



WALSH, C. et al. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir**. Quito: Editorial Abya-Yala, 2017.

WATERMEYER, R.; TOMLINSON, M. The Marketization of Pedagogy and the Problem of ‘Competitive Accountability’. In: MEDLAND, E. et al. (Eds.). **Pedagogical Peculiarities: Conversations at the Edge of University Teaching and Learning**. Leiden: Brill, 2018. p. 87–98.

WATERS, J. L. Education unbound? Enlivening debates with a mobilities perspective on learning. **Progress in Human Geography**, 23 mar. 2016.

WESTERHEIJDEN, D. F. Global University Rankings, an Alternative and Their Impacts. In: HUISMAN, J. et al. (Eds.). **The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance**. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. p. 417–436.

WIBBEN, A. T. R. **Feminist Security Studies: A Narrative Approach**. London: Routledge, 2010.

WISEMAN, J. **Global Nation?: Australia and the Politics of Globalisation**. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press, 1998.

XULU, M. Ubuntu and being umuntu : towards an Ubuntu pedagogy through cultural expressions, symbolism and performance. **Skills at Work: Theory and Practice Journal**, v. 3, n. 1, p. 81–87, jan. 2010.

ZAJDA, J. I.; DAUN, H. (EDS.). **Global values education: teaching democracy and peace**. Dordrecht ; New York: Springer, 2009.

ZALEWSKI, M. ‘All these theories yet the bodies keep piling up’: theory, theorists, theorising. In: **International theory: Positivism and beyond**. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press, 1996. p. 340.

ZUBOFF, S. Surveillance Capitalism and the Challenge of Collective Action. **New Labor Forum**, v. 28, n. 1, p. 10–29, jan. 2019.

ZUCCHETTI, D. T.; DE LIMA SEVERO, J. L. R. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 560–577, 2020.

## Apêndices

### Apêndice 1: Mini-biografias

*Bernardo A.*

Rio de Janeiro - RJ

Discente, pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe C

Branco

Heterossexual, cis masculino

*Bruna Karoline P.*

São Paulo - SP

Discente, pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe E

Branca

Bissexual, cis feminina

*Camila de A.*

Niterói - RJ

Pós-graduanda, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe B

Branca

Heterossexual, cis feminina

*Caroline G.*

Discente, pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

*Flávia F.*

Rio de Janeiro - RJ

Discente, pós-graduação, Universidade Estácio de Sá

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe C

Branca

Heterossexual, cis feminino

*Francisco de A.*

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Faculdade Católica de Fortaleza (FCF)

*Frederico C.*

Brasília - DF

Docente, graduação e pós-graduação

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe B

Heterossexual, cis masculino

*Juliana A.*

Brasília - DF

Discente, pós-graduação, Centro Universitário de Brasília (CEUB)

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe C

Branca

Cis feminina

*Lucelma S.*

Docente, Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

*Maria Thereza D.*

São Paulo - SP

Discente, pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

*Marina de A.*

Rio de Janeiro - RJ

Discente, pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe C

Branca

Bissexual, cis feminina

*Matheus S.*

Belford Roxo - RJ

Discente e docente, graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Preparatório Comunitário Paulo Freire

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe E

Negro

Bissexual, cis masculino

*Nycolas C.*

Belford Roxo - RJ

Discente, pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

De acordo com a faixa salarial, pertence à Classe C

Negro

Bissexual, Cis masculino

Paulo Henrique de O.

Docente, graduação e pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

*Victor D.*

Discente, pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)

## Anexos

### Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada(e/o) convidada(e/o),

O projeto de pesquisa “Autobiografando o internacional e o global: salas de aula e a economia política do conhecimento na educação superior brasileira” busca promover encontros entre relações de ensino-aprendizagem e a economia política internacional/global que nos ajudem a questionar, simultaneamente, o que significa o “internacional/global” e o que significa a “pedagogia” nas salas de aula do ensino formal. O projeto quer motivar o engajamento das Relações Internacionais (RI) com a pedagogia crítica para impulsionar discussões sobre as universidades que, junto com o papel das ideias, pensem as trocas materiais, os privilégios e desigualdades do ensino superior, além da mercantilização da educação e a desvalorização da pesquisa universitária no Brasil.

O projeto vem sendo desenvolvido no Instituto de Relações Internacionais da PUCRio (IRI/PUC-Rio). O pesquisador integrante do projeto sou eu, Nycolas Candido da Silva Lau (com orientação de Isabel Rocha de Siqueira).

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Seguem os termos da sua participação, caso a aceite:

- sua participação é voluntária e sem remuneração;
- você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento quando quiser;
- sua participação consistirá em escrever ou gravar em forma de áudio um relato autobiográfico, ou seja, algo da sua história de vida, que envolva a(s) sala(s) de aula em que você estuda e/ou dá aulas hoje. Não há, aqui, formatos de texto ou fala pré-estipulados: você pode contar a história que quiser, da forma que quiser. A(s) sala(s) de aula não precisa(m) tomar toda a história e pode(m) aparecer como, onde, quando e quantas vezes você desejar. Outras salas de aula, espaços pedagógicos e espaços no geral são também muito bem-vindos;
- você irá, então, enviar-me seu texto ou áudio através do e-mail [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com) ou de mensagem no *Whatsapp* para o telefone (21) 99530-2098;
- seu relato será mesclado ao de outras pessoas, sem alterações de conteúdo – salvo casos em que é necessária ocultação e anonimização, como explicarei abaixo –, constituindo, assim, os capítulos da dissertação que será desenvolvida a partir desta pesquisa;
- ressalto que qualquer forma de registro das informações depende diretamente da sua autorização.

**SIGILO E CONFIDENCIALIDADE:** As informações relatadas são confidenciais. Isto quer dizer que garantimos o sigilo e confidencialidade dos dados coletados. Seu nome jamais será usado em nenhum relatório ou outro documento, nem mencionado por nós em eventos ou apresentações sobre a pesquisa. Caso venhamos a usar alguma informação que tenha nos relatado, esta não será identificada com seu nome ou quaisquer detalhes da sua vida, utilizará formas de anonimização – como iniciais e incógnitas – para garantir o seu sigilo e o de terceiros, e será baseada nos termos da autorização concedida. Além disso, protegeremos todo material eletrônico das histórias coletadas com criptografia.

Caso você aceite participar da pesquisa, enviarei para o seu e-mail ou *Whatsapp* um formulário *Google* que solicita informações referentes a sua filiação institucional, localização, idade, raça/etnia, faixa de renda, gênero e orientação sexual. Estas informações visam apontar os diversos traços do contexto socioeconômico das universidades brasileiras. Você, porém, não é obrigada (e/o) a respondê-las para participar da pesquisa e pode assinar este documento sem preencher o questionário, ou mesmo deixar em branco perguntas que não se sentir confortável para responder. Reforçamos que você é livre para falar dessas informações durante sua autobiografia, mas que eu, pesquisador, não farei nenhum cruzamento entre elas e o seu relato que já não esteja no texto ou áudio enviado. Se o modo com que você expôs essas informações puder prejudicar você ou terceiros, serão utilizadas formas de anonimização e ocultação para evitar riscos e transtornos.

**CUSTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** Não será cobrado nada e qualquer ressarcimento que se faça necessário será de acordo com a legislação vigente, que pode ser solicitada para leitura ou explicação a qualquer instante. Possíveis benefícios da pesquisa são:

- encontrar, na escrita e na fala, uma forma de lidar com o sofrimento acadêmico e do vestibular, bem como de partilhar os regozijos da trajetória universitária;
- ao ler e partilhar autobiografias, construir redes de solidariedade e apoio com pessoas passando por experiências correlatas a sua, e
- realizar denúncias e reivindicações sobre as condições de ensino e pesquisa no Brasil através da sua história de vida.

Entretanto, potenciais riscos da pesquisa envolvem:

- a sobrecarga emocional de acessar memórias que podem ser dolorosas;
- a exposição de momentos da vida por vezes muito pessoais, e
- possíveis retaliações de pessoas e/ou instituições caso estas tenham seus nomes envolvidos nas histórias.

Buscarei contornar estes riscos ao:

- priorizar a liberdade de fala e de escrita para que você possa decidir, sem nenhum constrangimento, o que relatar e o que não relatar;

- garantir a anonimidade e a proteção criptografada das histórias enviadas, evitando, assim, qualquer exposição que possa prejudicar a carreira e a integridade das (es/os) participantes,
- além disso, sugiro que você não utilize diretamente nomes de pessoas ou instituições em seu relato. Caso seja necessário apontar para terceiros, preze, por favor, por menções anônimas.

Conforme explicado no primeiro item, você poderá em qualquer momento se recusar a participar, exigir a não utilização de seu relato, ou retirar o seu consentimento, sem qualquer penalidade ou constrangimento. As dúvidas com relação ao projeto de pesquisa podem ser sanadas pelo pesquisador responsável, Nycolas Candido, através do telefone (21)99530-2098 ou do e-mail [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com), ou pela orientadora, Isabel Rocha de Siqueira, através do telefone (21)98444-2302 ou pelo e-mail [desiqueira.ir@puc-rio.br](mailto:desiqueira.ir@puc-rio.br). Cabe a Câmara de Ética em Pesquisa responder a possíveis questões éticas. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da Universidade que tem por atribuição a análise ética dos projetos de pesquisa de suas (ues/eus) professoras (ies/es), pesquisadoras (ies/es) e discentes, quando solicitada. Ela fica situada na Rua Marquês de São Vicente, 225 - Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP: 22453-900, Rio de Janeiro - RJ, e atende pelo telefone: (21) 3527-1618. Considere, por favor, informar ao pesquisador caso sinta qualquer desconforto com a pesquisa.

**ACESSO AOS RESULTADOS:** Após a confecção dos capítulos de desenvolvimento e introdução da dissertação, será enviada uma cópia do trabalho a todas (es/os) as (es/os) participantes, através do meio mais adequado a cada uma. Além disso, se for possível em termos de agenda, será realizado um encontro via *Zoom* entre o pesquisador e aquelas (us/es) participantes que se sentirem à vontade para dialogar sobre o processo da pesquisa – sem, necessariamente, tocar em detalhes de cada autobiografia, para manter a anonimidade das histórias. Essa conversa colaborará com as considerações finais da dissertação. A versão final da dissertação, com as considerações finais escritas, também será disponibilizada a todas (es/os) as (es/os) participantes.

Os dados serão armazenados em local seguro. O pesquisador deste projeto tem a responsabilidade última sobre a integridade do conjunto de dados e pela sua preservação. Os materiais eletrônicos serão protegidos por senha pelo período de, no mínimo por 5 (cinco) anos.

Este termo é apresentado em duas vias que deverão ser assinadas, ficando uma com o pesquisador e outra com a (o/e) participante.

**Entendi** os objetivos desta pesquisa, bem como, quanto à forma, riscos e benefícios de minha participação. Eu li e compreendi este termo de compromisso, portanto, **eu concordo em dar meu consentimento** para participar como voluntária(e/o) desta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
(local) (dia) (mês) (ano)

Assinatura da (e/o) participante:

---

Nome completo da (e/o) participante:

---

Nome social (caso tenha):

---

Telefone de contato:

---

Assinatura do pesquisador:

---

Nome Completo:

---

Telefone de contato:

---

## Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Responsável

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA RESPONSÁVEL

Prezada(e/o) responsável

A pessoa menor de idade que está sob sua responsabilidade é, por meio deste termo e de documento similar entregue à (e/o) menor, convidada a participar do projeto de pesquisa “Autobiografando o internacional e o global: salas de aula e a economia política do conhecimento na educação superior brasileira”. O projeto busca promover encontros entre relações de ensino-aprendizagem e a economia política internacional/global que nos ajudem a questionar, simultaneamente, o que significa o “internacional/global” e o que significa a “pedagogia” nas salas de aula do ensino formal. O projeto quer motivar o engajamento das Relações Internacionais (RI) com a pedagogia crítica para impulsionar discussões sobre as universidades que, junto com o papel das ideias, pensem as trocas materiais, os privilégios e desigualdades do ensino superior, além da mercantilização da educação e a desvalorização da pesquisa universitária no Brasil.

O projeto vem sendo desenvolvido no Instituto de Relações Internacionais da PUCRio (IRI/PUC-Rio). O pesquisador integrante do projeto sou eu, Nycolas Candido da Silva Lau (com orientação de Isabel Rocha de Siqueira).

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Seguem os termos de participação da pessoa menor de idade, caso você e ela aceitem:

- a participação é voluntária e sem remuneração;
- a pessoa poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento quando quiser;
- a participação consistirá em escrever ou gravar em forma de áudio um relato autobiográfico, ou seja, algo da história de vida da pessoa, que envolva a(s) sala(s) de aula em que ela estuda e/ou dá aulas hoje. Não há, aqui, formatos de texto ou fala pré-estipulados: a pessoa pode contar a história que quiser, da forma que quiser. A(s) sala(s) de aula não precisa(m) tomar toda a história e pode(m) aparecer como, onde, quando e quantas vezes a pessoa desejar. Outras salas de aula, espaços pedagógicos e espaços no geral são também muito bem-vindos;
- a participante irá, então, enviar-me seu texto ou áudio através do e-mail [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com) ou de mensagem no *Whatsapp* para o telefone (21) 99530-2098;
- seu relato será mesclado ao de outras pessoas, sem alterações de conteúdo – salvo casos em que é necessária ocultação e anonimização, como explicarei abaixo –, constituindo, assim, os capítulos da dissertação que será desenvolvida a partir desta pesquisa;
- ressalto que qualquer forma de registro das informações depende diretamente da sua autorização e da autorização da pessoa sob sua responsabilidade.



**SIGILO E CONFIDENCIALIDADE:** As informações relatadas são confidenciais. Isto quer dizer que garantimos o sigilo e confidencialidade dos dados coletados. O nome da participante jamais será usado em nenhum relatório ou outro documento, nem mencionado por nós em eventos ou apresentações sobre a pesquisa. Caso venhamos a usar alguma informação que a participante tenha no relatado, esta não será identificada com seu nome ou quaisquer detalhes da sua vida, utilizará formas de anonimização – como iniciais e incógnitas – para garantir o seu sigilo e o de terceiros, e será baseada nos termos da autorização concedida. Além disso, protegeremos todo material eletrônico das histórias coletadas com criptografia.

Caso você e a pessoa sob sua responsabilidade aceitem participar da pesquisa, enviarei para o e-mail ou *Whatsapp* da participante um formulário *Google* que solicita informações referentes a filiação institucional, localização, idade, raça/etnia, faixa de renda, gênero e orientação sexual da participante. Estas informações visam apontar os diversos traços do contexto socioeconômico das universidades brasileiras. A participante, porém, não é obrigada (e/o) a respondê-las para participar da pesquisa e pode assinar este documento sem preencher o questionário, ou mesmo deixar em branco perguntas que não se sentir confortável para responder. Reforçamos que a participante é livre para falar dessas informações durante sua autobiografia, mas que eu, pesquisador, não farei nenhum cruzamento entre elas e o relato da participante que já não esteja no texto ou áudio enviado. Se o modo com que a participante expôs essas informações puder prejudicar a ela ou a terceiros, serão utilizadas formas de anonimização e ocultação para evitar riscos e transtornos.

**CUSTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** Não será cobrado nada e qualquer ressarcimento que se faça necessário será de acordo com a legislação vigente, que pode ser solicitada para leitura ou explicação a qualquer instante. Possíveis benefícios da pesquisa são:

- encontrar, na escrita e na fala, uma forma de lidar com o sofrimento acadêmico e do vestibular, bem como de partilhar os regozijos da trajetória universitária;
- ao ler e partilhar autobiografias, construir redes de solidariedade e apoio com pessoas passando por experiências correlatas a da participante, e
- realizar denúncias e reivindicações sobre as condições de ensino e pesquisa no Brasil através da história de vida da participante.

Entretanto, potenciais riscos da pesquisa envolvem:

- a sobrecarga emocional de acessar memórias que podem ser dolorosas;
- a exposição de momentos da vida por vezes muito pessoais, e possíveis retaliações de pessoas e/ou instituições caso estas tenham seus nomes envolvidos nas histórias.

Buscarei contornar estes riscos ao:

- priorizar a liberdade de fala e de escrita para que a participante possa decidir, sem nenhum constrangimento, o que relatar e o que não relatar;

- garantir a anonimidade e a proteção criptografada das histórias enviadas, evitando, assim, qualquer exposição que possa prejudicar a carreira e a integridade das (es/os) participantes,
- além disso, sugiro que a participante não utilize diretamente nomes de pessoas ou instituições em seu relato. Caso seja necessário apontar para terceiros, proponho que ela preze, por favor, por menções anônimas.

Conforme explicado no primeiro item, você e a pessoa sob sua responsabilidade poderão, a qualquer momento, recusar-se a participar ou a autorizar a participação, exigir a não utilização do relato enviado, ou retirar seu consentimento, sem qualquer penalidade ou constrangimento. As dúvidas com relação ao projeto de pesquisa podem ser sanadas pelo pesquisador responsável, Nycolas Candido, através do telefone (21)99530-2098 ou do e-mail [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com), ou pela orientadora, Isabel Rocha de Siqueira, através do telefone (21)98444-2302 ou pelo e-mail [desiqueira.ir@puc-rio.br](mailto:desiqueira.ir@puc-rio.br). Cabe a Câmara de Ética em Pesquisa responder a possíveis questões éticas. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da Universidade que tem por atribuição a análise ética dos projetos de pesquisa de suas (ues/eus) professoras (ies/es), pesquisadoras (ies/es) e discentes, quando solicitada. Ela fica situada na Rua Marquês de São Vicente, 225 - Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP: 22453-900, Rio de Janeiro - RJ, e atende pelo telefone: (21) 3527-1618. Considere, por favor, informar ao pesquisador caso sinta qualquer desconforto com a pesquisa.

**ACESSO AOS RESULTADOS:** Após a confecção dos capítulos de desenvolvimento e introdução da dissertação, será enviada uma cópia do trabalho a todas (es/os) as (es/os) participantes, através do meio mais adequado a cada uma. Além disso, se for possível em termos de agenda, será realizado um encontro via *Zoom* entre o pesquisador e aquelas (us/es) participantes que se sentirem à vontade para dialogar sobre o processo da pesquisa – sem, necessariamente, tocar em detalhes de cada autobiografia, para manter a anonimidade das histórias. Essa conversa colaborará com as considerações finais da dissertação. A versão final da dissertação, com as considerações finais escritas, também será disponibilizada a todas (es/os) as (es/os) participantes.

Os dados serão armazenados em local seguro. O pesquisador deste projeto tem a responsabilidade última sobre a integridade do conjunto de dados e pela sua preservação. Os materiais eletrônicos serão protegidos por senha pelo período de, no mínimo por 5 (cinco) anos. Este termo é apresentado em duas vias que deverão ser assinadas, ficando uma com o pesquisador e outra com a (o/e) responsável pela participante.

**Entendi** os objetivos desta pesquisa, bem como, quanto à forma, riscos e benefícios de participação da pessoa pela qual sou responsável. Eu li e compreendi este termo de compromisso, portanto, **eu concordo em dar meu consentimento** para a participação da pessoa que sou responsável como voluntária(e/o) desta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
(local) (dia) (mês) (ano)

Assinatura da (e/o) responsável:

---

---

Nome completo da (e/o) responsável:

---

---

Nome social da (e/o) responsável (caso tenha):

---

---

Nome completo da (e/o) participante menor de idade:

---

---

Nome social da participante menor de idade (caso tenha):

---

---

Telefone de contato da (e/o) responsável:

---

Assinatura do pesquisador:

---

Nome Completo:

---

Telefone de contato:

---

### Anexo 3: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

#### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Prezada (e/o),

Você está sendo convidada (e/o) a participar da pesquisa “Autobiografando o internacional e o global: salas de aula e a economia política do conhecimento na educação superior brasileira”. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O projeto busca promover encontros entre o que a gente aprende e ensina em sala de aula e o que teóricas (es/os) das Relações Internacionais (RI) estudam como parte da economia política internacional ou global. A ideia é que estes encontros nos ajudem a questionar, ao mesmo tempo, o que significa o “internacional/global” desta economia política e o que significa a “pedagogia” em nossas salas de aula. O projeto quer motivar o engajamento das Relações Internacionais (RI) com a pedagogia crítica para impulsionar discussões sobre as universidades que, junto com o papel das ideias, pensem as trocas materiais, os privilégios e desigualdades do ensino superior, além da mercantilização da educação e a desvalorização da pesquisa universitária no Brasil.

O projeto vem sendo desenvolvido no Instituto de Relações Internacionais da PUCRio (IRI/PUC-Rio). O pesquisador integrante do projeto sou eu, Nycolas Candido da Silva Lau (com orientação de Isabel Rocha de Siqueira).

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Se você aceitar, assim será sua participação:

- ela é voluntária e sem remuneração;
- você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento quando quiser;
- sua participação consistirá em escrever ou gravar em forma de áudio um relato autobiográfico, ou seja, algo da sua história de vida, que envolva a(s) sala(s) de aula em que você estuda e/ou dá aulas hoje. Não há, aqui, formatos de texto ou fala pré-estipulados: você pode contar a história que quiser, da forma que quiser. A(s) sala(s) de aula não precisa(m) tomar toda a história e pode(m) aparecer como, onde, quando e quantas vezes você desejar. Outras salas de aula, espaços pedagógicos e espaços no geral são também muito bem-vindos;
- você irá, então, enviar-me seu texto ou áudio através do e-mail [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com) ou de mensagem no *Whatsapp* para o telefone (21) 99530-2098; seu relato será mesclado ao de outras pessoas, sem alterações de conteúdo – salvo casos em que é necessária ocultação e anonimização, como explicarei abaixo –, constituindo, assim, os capítulos da dissertação que será desenvolvida a partir desta pesquisa;
- ressalto que qualquer forma de registro das informações depende diretamente da sua autorização.

**SIGILO E CONFIDENCIALIDADE:** As informações relatadas são confidenciais. Isto quer dizer que garantimos sigilo e confidencialidade dos dados coletados. Seu nome jamais será usado em nenhum relatório ou outro documento, nem mencionado por nós em eventos ou apresentações sobre a pesquisa. Caso venhamos a usar alguma informação que tenha nos relatado, esta não será identificada com seu nome ou quaisquer detalhes da sua vida, utilizará formas de anonimização – como iniciais e incógnitas – para garantir o seu sigilo e o de terceiros, e será baseada nos termos da autorização concedida. Além disso, protegeremos todo material eletrônico das histórias coletadas com criptografia.

Caso você aceite participar da pesquisa, enviarei para o seu e-mail ou *Whatsapp* um formulário *Google* que solicita informações referentes a sua filiação institucional, localização, idade, raça/etnia, faixa de renda, gênero e orientação sexual. Estas informações visam apontar os diversos traços do contexto socioeconômico das universidades brasileiras. Você, porém, não é obrigada (e/o) a respondê-las para participar da pesquisa e pode assinar este documento sem preencher o questionário, ou mesmo deixar em branco perguntas que não se sentir confortável para responder. Reforçamos que você é livre para falar dessas informações durante sua autobiografia, mas que eu, pesquisador, não farei nenhum cruzamento entre elas e o seu relato que já não esteja no texto ou áudio enviado. Se o modo com que você expôs essas informações puder prejudicar você ou terceiros, serão utilizadas formas de anonimização e ocultação para evitar riscos e transtornos.

**CUSTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** Não será cobrado nada e qualquer ressarcimento que se faça necessário será de acordo com a legislação vigente, que pode ser solicitada para leitura ou explicação a qualquer instante. Possíveis benefícios da pesquisa são:

- encontrar, na escrita e na fala, uma forma de lidar com o sofrimento acadêmico e do vestibular, bem como de partilhar alegrias da trajetória universitária;
- ao ler e partilhar autobiografias, construir redes de solidariedade e apoio com pessoas passando por experiências semelhantes a sua, e
- realizar denúncias e reivindicações sobre as condições de ensino e pesquisa no Brasil através da sua história de vida.

Entretanto, potenciais riscos da pesquisa envolvem:

- a sobrecarga emocional de acessar memórias que podem ser dolorosas;
- a exposição de momentos da vida por vezes muito pessoais, e possíveis retaliações de pessoas e/ou instituições caso estas tenham seus nomes envolvidos nas histórias.

Buscarei contornar estes riscos ao:

- priorizar a liberdade de fala e de escrita para que você possa decidir, sem nenhum constrangimento, o que relatar e o que não relatar;

- garantir a anonimidade e a proteção criptografada das histórias enviadas, evitando, assim, qualquer exposição que possa prejudicar a carreira e a integridade das (es/os) participantes,
- além disso, sugiro que você não utilize diretamente nomes de pessoas ou instituições em seu relato. Caso seja necessário apontar para terceiros, preze, por favor, por menções anônimas.

Conforme explicado no primeiro item, você poderá em qualquer momento se recusar a participar, exigir a não utilização de seu relato, ou retirar o seu consentimento, sem qualquer penalidade ou constrangimento. As dúvidas com relação ao projeto de pesquisa podem ser sanadas pelo pesquisador responsável, Nycolas Candido, através do telefone (21)99530-2098 ou do e-mail [nycolas.csilva@gmail.com](mailto:nycolas.csilva@gmail.com), ou pela orientadora, Isabel Rocha de Siqueira, através do telefone (21)98444-2302 ou pelo e-mail [desiqueira.ir@puc-rio.br](mailto:desiqueira.ir@puc-rio.br). Cabe a Câmara de Ética em Pesquisa responder a possíveis questões éticas. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da Universidade que tem por atribuição a análise ética dos projetos de pesquisa de suas (ues/eus) professoras (ies/es), pesquisadoras (ies/es) e discentes, quando solicitada. Ela fica situada na Rua Marquês de São Vicente, 225 - Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP: 22453-900, Rio de Janeiro - RJ, e atende pelo telefone: (21) 3527-1618. Considere, por favor, informar ao pesquisador caso sinta qualquer desconforto com a pesquisa.

**ACESSO AOS RESULTADOS:** Após a confecção dos capítulos de desenvolvimento e introdução da dissertação, será enviada uma cópia do trabalho a todas (es/os) as (es/os) participantes, através do meio mais adequado a cada uma. Além disso, se for possível em termos de agenda, será realizado um encontro via *Zoom* entre o pesquisador e aquelas (us/es) participantes que se sentirem à vontade para dialogar sobre o processo da pesquisa – sem, necessariamente, tocar em detalhes de cada autobiografia, para manter a anonimidade das histórias. Essa conversa colaborará com as considerações finais da dissertação. A versão final da dissertação, com as considerações finais escritas, também será disponibilizada a todas (es/os) as (es/os) participantes.

Os dados serão armazenados em local seguro. O pesquisador deste projeto tem a responsabilidade última sobre a integridade do conjunto de dados e pela sua preservação. Os materiais eletrônicos serão protegidos por senha pelo período de, no mínimo 5 (cinco) anos. Este termo é apresentado em duas vias que deverão ser assinadas, ficando uma com o pesquisador e outra com a (e/o) participante.

**Entendi** os objetivos desta pesquisa, bem como, quanto à forma, riscos e benefícios de minha participação. Eu li e compreendi este termo de compromisso, portanto, **eu concordo em dar meu assentimento** para participar como voluntária (e/o) desta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
(local) (dia) (mês) (ano)

Assinatura da (e/o) participante:

---

Nome completo:

---

---

Nome social (caso tenha):

---

---

Telefone de contato:

---

Assinatura do pesquisador:

---

Nome Completo:

---

Telefone de contato:

---

## Anexo 4: Formulário da pesquisa – Informações de identificação

## Pesquisa "Autobiografando o internacional e o global"

### – Informações de identificação

Este formulário faz parte da pesquisa de mestrado "Autobiografando o internacional e o global: salas de aula e a economia política do conhecimento na educação superior brasileira", produzida no Instituto de Relações Internacionais da PUCRio (IRI/PUC-Rio) por Nícolas Candido da Silva Lau, orientado por Isabel Rocha de Siqueira.

A pesquisa, ao mesclar autobiografias de docentes e discentes da educação superior brasileira e de preparatórios comunitários, busca promover encontros teórico-analíticos entre relações de ensino-aprendizagem e a economia política internacional/global que nos ajudem a questionar, simultaneamente, o que significa o "internacional/global" e o que significa a "pedagogia" nas salas de aula do ensino formal.

Este formulário tem o intuito de expressar a diversidade das experiências trabalhadas na pesquisa, coletando informações de autodeclaração institucional, geográfica, racial/ étnica, de classe, de gênero e de orientação sexual.

Lembramos que você, participante da pesquisa, não é obrigado a responder estas questões. Incentivamos, porém, que o faça para que possamos expressar e co-relacionar a multiplicidade de histórias e os vários desafios que constroem a educação superior no Brasil. Caso decida respondê-las, ressaltamos, também, que nenhuma informação será vinculada a sua autobiografia em quaisquer publicações do projeto.

#### \*Obrigatório

1. E-mail \*

---

2. Nome \*

---



3. Nome social

---

4. Telefone de contato \*

---

5. Cidade e Estado

---

6. Filiação institucional (escreva o nome da instituição de ensino superior ou curso de preparatório comunitário em que você estuda e/ou dá aulas hoje)

---

7. Nesta instituição ou curso, você é professora(e/or) ou aluna(e/o)?

*Marcar apenas uma oval.*

☐

Professora(e/or) Aluna(e/o) Ambas

☐☐

8. Se for estudante ou professora(e/or) em instituição de ensino superior, você estuda/dá aulas em curso de:

*Marcar apenas uma oval.*

☐

Graduação

☐

Pós-graduação

☐

Ambas

## 9. Raça/etnia

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Branca
- ☐ Negra
- ☐ Parda
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

## 10. Renda familiar

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ De 1 à 2 salários mínimos - até R\$ 2.384,80
- ☐ De 2 à 4 salários mínimos - de R\$ 2.384,81 a R\$ 4.769,60
- ☐ De 4 à 10 salários mínimos - de R\$ 4.769,61 a R\$ 11.924
- ☐ De 10 à 20 salários mínimos - de R\$ 11.924,01 a R\$ 23.848
- ☐ Acima de 20 salários mínimos - R\$ 23.848 ou mais

## 11. Gênero

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Cis masculino
- ☐ Cis feminino
- ☐ Trans masculino
- ☐ Trans feminino
- ☐ Gênero fluido
- ☐ Não-binário
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

## 12. Orientação sexual

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Heterossexual
- ☐
- ☐
- ☐

Homossexual

Bissexual

Pansexual

Assexual

Demissexual

Outro: \_\_\_\_\_

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

