

Subalternidades em negação: interseccionalidades de um bairro operário na cidade do Rio de Janeiro

LEILA RODRIGUES OLIVEIRA DE LIMA BIZARRIA*

Resumo: Este estudo analisa dinâmicas sociais e psíquicas da repressão de condições de subalternidade observadas em região limítrofe do bairro de Bangu, na cidade do Rio de Janeiro. O fenômeno do racismo estrutural é explorado em relação a outros fatores de exclusão social, concernentes a gênero, habitação, trabalho e domínio do vernáculo, em meio a famílias responsáveis por discentes da Educação Básica. Trata-se, deste modo, de atentar a processos extraescolares que influem negativamente na relação dessas famílias com o aparelho escolar. No caso da luta antirracista, está em jogo a eficácia dos dispositivos normativos conquistados pelas militâncias negras nas últimas décadas. No caso dos outros fatores de exclusão, sua evidência tange as próprias condições de existência do operariado local como classe para si. O trabalho destaca o intenso diálogo entre a literatura antirracista e o conjunto das literaturas marxistas, propondo, paralelamente, um exercício validação de dados autobiográficos e autoetnográficos. Será explorada a hipótese de que a repressão ocorre como processo simultaneamente psíquico e ideológico, dimensões que tendem a reforçar-se mutuamente.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Exclusão social; Repressão (psicanálise).

Subalternities in denial: intersectionalities of a working-class district in the city of Rio de Janeiro

Abstract: This study analyses social and psychological dimensions of the repression of factors of subalternity as observed in a liminal region of the district of Bangu, in the city of Rio de Janeiro. The phenomenon of structural racism is explored in relation to other factors of social exclusion, concerning gender, habitation, labour and vernacular command among families responsible for school-age minors. The study therefore draws on out-of-school processes that may adversely affect the relationship between such families and the educational apparatus. In the case of the anti-racist struggle, the efficacy of the legislative conquests of the black militancies in the course of the past decades is at stake. In the case of the other factors of social exclusion, their evidence touches the very possibilities of the existence of the local proletariat as a social class for itself. This work evinces the intense dialogue between anti-racist studies and Marxist literature at large, proposing, in parallel, an exercise in the validation of autobiographic and autoethnographic data. It is hypothesised that repression occurs at once as a social and a psychological process, dimensions that tend toward mutual reinforcement.

Keywords: Structural racism; Social exclusion; Repression (psychoanalysis).

* LEILA RODRIGUES OLIVEIRA DE LIMA BIZARRIA é mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Introdução

A atuação das militâncias negras sobre o campo educacional está entre as experiências mais frutuosas da luta antirracista no início do século XXI. Explicam-se, em diferentes países do continente, a partir de diversos fatores, pois “normas políticas globais, ativismo transnacional e dinâmicas geopolíticas concorreram todas para formar a natureza e as condições de possibilidade de direitos etnorraciais na América Latina.” (PASCHEL, 2016, p. 18. Tradução nossa)¹. No caso brasileiro, a atuação de militantes negros conseguiu infletir com sucesso sobre um conjunto de normas que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, culminaram na integração da história e da cultura dos povos ameríndios, africanos e afro-brasileiros à Educação Básica².

Na cidade do Rio de Janeiro, no contexto do reconhecimento do sítio arqueológico do Cais do Valongo, na zona portuária, pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO, 2017), como patrimônio da humanidade, o

programa interinstitucional PROFHISTÓRIA, de Mestrado Profissional em Ensino de História, vem formando uma geração de professores comprometida com a articulação entre a produção de conhecimento, a educação antirracista e o sentimento de orgulho local. As aulas de campo para diferentes níveis da Educação Básica e do Ensino Superior são frequentes, e testemunham uma decisão coletiva de enunciação e enfrentamento do trauma histórico e social da escravidão atlântica. Já integrada ao patrimônio turístico da capital fluminense, a experiência do Cais do Valongo, “além de seus aspectos de violência e dor, cruza também espaços nos quais a resistência e a celebração da luta e da vida emergem como símbolos fortes” (LIMA, 2016, p. 157).

Entre as pesquisas produzidas nesse contexto, há grande esforço no sentido de estabelecer e autorizar contranarrativas, possivelmente até o ponto em que se condensem em uma galeria crescente de personalidades e acontecimentos notáveis das negritudes diante da causa antirracista. Trata-se dar voz àqueles entre os oprimidos da história brasileira, em esforço bem próximo àquele que reuniu historiadores e intelectuais indianos marxistas em começos dos anos 1980, no grupo de estudos da subalternidade³, mas com o

¹ Com efeito, na medida em que a própria escravização de povos africanos corresponde a um fenômeno transnacional e fundador do capitalismo moderno, a resistência dos escravizados também surge, desde o início, no espaço traumático e transnacional do Atlântico. O trabalho de Amílcar Pereira (2010) permite dimensionar pormenorizadamente o intercâmbio entre intelectuais negros no Brasil, nos Estados Unidos e em países da África, mesmo na infância dos movimentos negros organizados.

² Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) apresentam uma análise da trajetória desse marco normativo e de sua recepção no campo educacional, particularmente, de sua concretização nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, a partir da Lei Federal n. 10.639/2003.

³ O historiador Ranajit Guha (1982), no prefácio de uma das publicações inaugurais dos *subaltern studies*, apresenta um resumo do programa em torno do qual aqueles pesquisadores se reuniam. A simplicidade que o grupo concedia ao significado de *subalterno* era poderosa, e permitia aproximá-lo de outros esforços, produzidos em outros contextos, para, em fidelidade à lição de Walter Benjamin, podermos “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). O conhecido ensaio de uma das integrantes do grupo, Gayatri Spivak, intitulado *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010), apresenta uma crítica a essa

objetivo explícito de levar esses conhecimentos diretamente ao aparelho escolar. O esforço se justifica pela percepção de que o currículo reproduz as condições de subalternidade da população negra, que não teria sido “historicamente apresentada nas escolas como sujeito de sua história, como homens e mulheres ativos nas lutas por liberdade ou por melhores condições de vida para si e para seus familiares” (PEREIRA, 2012, p. 124).

A proposta emancipadora nem sempre se efetiva no aparelho escolar, e ainda menos nas suas implantações mais remotas e precárias, mesmo no âmbito da própria capital fluminense. Nessas regiões e, inclusive, na porção do bairro operário de Bangu onde desenvolvo minha pesquisa, é tanto mais frequente que o aparelho escolar, estatal ou privado, ainda funcione como aquilo a que o professor Paolo Vittoria chamou, por inspiração de Paulo Freire e Amílcar Cabral, *escola colonial* (VITTORIA, 2011), e imponha aos discentes e suas famílias as condições degradantes da conhecida fórmula de Aimé Césaire: “colonização = coisificação” (CÉSAIRE, 1978, p. 25). Não que eu tenha observado *diretamente* escolas da região para afirma-lo, já que meu trabalho se dedica a espaços estritamente extraescolares, mas meu conhecimento acumulado a respeito do campo e minha presença recorrente a ele permitem estabelecer razoavelmente a vigência dessa relação. Dedico-me, atualmente, a analisar o funcionamento de dois fatores de exclusão, a saber, *habitacional* e *sociolinguístico*, entre famílias responsáveis por discentes na Educação Básica, em face das transformações da relação entre trabalho e educação no

início do século XXI.

Para os fins deste artigo, pretendo explorar duas variáveis outrora secundárias de meu trabalho: trata-se das relações que *raça* e *gênero* podem estabelecer tanto entre si quanto em relação às condições de subalternidade com as quais opero mais diretamente. Desse modo, a discussão se aproxima dos problemas que o feminismo negro, a partir dos trabalhos de Kimberlé Crenshaw, buscou enfrentar com a formulação do conceito de *interseccionalidade*⁴. Ao realizar esse exercício, busco, ao mesmo tempo, acertar contas com minha própria relação diante da negritude e da condição feminina. Essa resolução, mais do que oferecer-me alguma satisfação pessoal como mulher não branca, investe sobre a possibilidade de suprir técnicas comuns de obtenção de dados qualitativos em pesquisa educacional — entrevistas, grupos focais, observações diretas etc. — a partir de dados autobiográficos e, eventualmente, elementos de autoetnografia.

⁴ Proposto originalmente no contexto da crítica acadêmica ao racismo institucional nos Estados Unidos e à invisibilização de mulheres negras em contextos de violência doméstica (CRENSHAW, 1989), o conceito encerra a noção de que a circunstância da mulher negra, situada em uma intersecção de *raça*, *gênero* e *classe*, somente poderia ser compreendida ou remediada a partir de um modelo teórico multidimensional. Quase três décadas de discussão fazem da interseccionalidade um modelo apto para a análise de outras dimensões de exclusão social, mesmo para além de *raça* e *gênero* (NASH, 2008). É fundamental, porém, que essas dimensões não disputem entre si no processo político e na agenda da resistência, que não configurem a imagem ridícula das “olimpíadas da opressão” (WALBY *et al.*, 2012, p. 9).

proposta no nível de seus efeitos políticos e de suas (im)possibilidades epistemológicas.

Repressão, reconhecimento e processualidade da negritude

A possibilidade de se explorar experiências autobiográficas na pesquisa sobre educação antirracista conta com interessante experimento realizado por Denise Baszile (2008), que me convenceu da possibilidade de, proveitosamente, realizar exercício semelhante e defender sua legitimidade científica. Ao percorrer suas memórias sobre sua frequência aos seminários do curso de licenciatura e sua tentativa de apresentar uma leitura racializada de um romance de Mark Twain aos alunos da turma de Ensino Médio em que estagiava, em escola no sul dos Estados Unidos, a pesquisadora negra é levada a buscar e expor aquilo que o currículo da formação de professores — majoritária e presumidamente brancos — trabalhava para reprimir, em sentido propriamente psicanalítico (BASZILE, 2008, p. 373). No centro de seu experimento, a autora é levada a problematizar a repressão *curricular* e chegar a processos que atingiam *seu* próprio inconsciente.

A dimensão da crise, que permite a Baszile retomar e atribuir a si mesma a imagem freireana do *opressor hospedeiro*, é dada por sua própria explicação para o conflito que se formou entre ela, seus alunos do estágio docente e o professor supervisor: ela teria, sem o querer, *transferido* aos alunos seu ressentimento diante das formas de racismo implícito e explícito a que era exposta nos seminários da licenciatura e no próprio desenho desracializado do curso, além da responsabilidade pela reparação histórica, na forma do reconhecimento, pelos alunos, de que *Huckleberry Finn*, parte do cânone nacional dos Estados Unidos, seria um texto racista.

Minha própria experiência com a

negritude deixou-me ainda mais próxima do problema da repressão. Única mulher na família que se reconhece negra, entre várias mulheres com vários tons de pele, sofri desde a infância com experiências de exclusão, que sempre atribuí a fatores *outros* que não o racismo. Afinal de contas, eu *não era negra*. Mesmo sabendo que tampouco era loira, evitando o banho de sol para não falarem que estava “pretinha”, tendo clareza da cor da minha pele desde a infância, não tive uma criação consciente da raça, mas uma formação estruturalmente racista, dirigida para o apagamento da negritude. Passar por certas experiências de exclusão na companhia de irmãs que se reconhecem como brancas facilitava-me o processo.

A repressão, contudo, não ocorre pacificamente. Ela exige um grande esforço do aparelho psíquico, na medida em que o conteúdo reprimido tem “um forte impulso para cima, um ímpeto para chegar à consciência” (FREUD, 2010, p. 208). Outros episódios reforçaram esse ímpeto na segunda metade de meu curso de graduação. Havia conseguido retomar minha matrícula em uma modesta faculdade privada da Zona Oeste da cidade e transferi-la para uma tradicional universidade privada, que somente oferecia a graduação em Pedagogia em um campus no bairro da Tijuca. Lá, recebia minhas boas vindas quando um grupo de alunas, brancas e não brancas, ao ver que me aproximava, reclamava de uma “gente que havia descido o morro para estudar”, e que esse processo levaria à decadência e à perda de prestígio da instituição. Pelos dois anos seguintes, talvez por minha presença se tornar mais habitual, os episódios de racismo foram se tornando mais raros, mas nem por isso deixavam de me acompanhar. Enquanto isso,

desenhos de crianças, nas classes de alfabetização que começava a assumir, ofereciam-me a imagem ingênua e amorosa de uma professora não branca, uma imagem na qual eu ainda não me reconhecia.

Com efeito, foram as experiências de (micro?!)agressão, que me impeliram na direção do reconhecimento e da construção da negritude: nas palavras de Franz Fanon, “o preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina.” (FANON, 2008, p. 133). Não podia tomar um avião dentro do próprio país sem ser revistada com a seletividade e a minúcia dos mais nervosos terminais internacionais. Também não esperava entrar em um banco ou loja sem acionar o odioso detector de pele preta, educando-me para andar sem bolsa sempre que possível. A partir daqui eu apenas reproduziria conhecidas denúncias do racismo estrutural cotidiano, e não acrescentaria nada de relevante ao exercício. É importante perceber, porém, que a *persistência da repressão* de minha negritude não é incomum ou extraordinária, mas uma característica normal daquilo que William Cross denominou *nigrescência*. Trata-se de uma das primeiras iniciativas acadêmicas, do início dos anos 1970, para apreender empiricamente a *processualidade da negritude*:

Em suma, modelos de nigrescência começam a partir de pessoas que dão pouca saliência ao fato de serem negras, mas que ao cabo de um encontro particularmente desafiador, passam a buscar um modo de transformar a própria identidade no sentido de fazê-la refletir uma aumentada saliência para a raça. Elas se imergem em um estado de transição cujo núcleo

revela uma guerra entre a identidade antiga e a nova. Podem progredir ao ponto de a nova identidade estabilizar-se e se tornar habitual. Em alguns casos, essas pessoas evoluem ainda mais no sentido de adotar uma perspectiva multicultural, incluindo uma reaproximação com certos aspectos da cultura branca. Essa conversão “fundadora” ou “primeira” pode permitir maior desenvolvimento no futuro, à medida em que a pessoa se ajuste a outras questões de identidade que lhe serão apresentadas ao longo da vida. (CROSS, 1994, p. 123. Tradução nossa).

É necessário reconhecer a distância entre o texto e nosso próprio tempo, pôr em suspenso a afirmação, por exemplo, de que uma perspectiva multicultural representaria uma “evolução” — e em que sentido? Ou, ainda, de que “cultura branca” o autor fala, de “que branco é esse da cultura branca”, retomando a questão de Stuart Hall (2003). O mérito de Cross é haver assinalado que o processo de nigrescência é coisa de uma vida inteira, e que ele é frequentemente deflagrado por um ou alguns eventos traumáticos, que a literatura chega a descrever como *epifanias* (UMAÑA-TAYLOR *et al.*, 2014, p. 29; ADAMS *et al.*, 2015, p. 26).

É comum, portanto, que as dinâmicas da nigrescência, ou, simplesmente, do *tornar-se negro*, sejam marcadas pela correspondência patológica entre a repressão da negritude e a ascensão social das pessoas negras. Neusa Santos Souza (1983) identifica nesse processo uma ferida narcísica sobre o aparelho psíquico racializado, mas atenta, igualmente, às condicionantes coletivas, civilizacionais e, finalmente, *ideológicas* do racismo e da hegemonia branca. Podemos, assim, passar à análise dessas dimensões coletivas da

repressão e do reconhecimento em face de meu próprio campo de pesquisa e das múltiplas subalternidades que ele contém. Isso implicará a necessidade de pôr os referenciais da literatura antirracista em diálogo com o pensamento marxista.

Sobre as dimensões coletivas das subalternidades e as formas de sua repressão

Os modelos processuais da negritude e o campo interdisciplinar dos estudos críticos da branquitude foram propostos entre os anos 1970 e 1980. Surgem, assim, no contexto em que as leituras chamadas “pós-estruturalistas” e “pós-modernas” disputavam a hegemonia acadêmica em um ambiente ainda fortemente marcado pelo marxismo. Foi o fim da Guerra Fria que fez a balança pender contra os marxistas: uma derrota *política* do bloco soviético e de sua burocracia, que não necessariamente correspondeu a uma derrota *intelectual* ou científica dos marxismos e do projeto socialista. Foi uma *suspensão arbitrária* do diálogo. Na pesquisa educacional, o prestígio crescente das pedagogias “pós-críticas” mostra bem esse processo (DELLA FONTE, 2014), enquanto uma parcela importante da literatura antirracista exhibe importantes sinais de resistência. Anoop Nayak chega a observar que “o desejo de desmontar a branquitude é sentido com maior profundidade nos textos de historiadores marxistas do trabalho” (NAYAK, 2007. p. 738. Tradução nossa).

Nesse sentido, a própria caracterização do racismo como fenômeno estrutural e transnacional ligado à hegemonia branca aproxima a crítica da branquitude de uma crítica da ideologia em sentido amplo. Os problemas ligados à falsa consciência e suas consequências expõem a relação estreita que a branquitude e a ideologia mantêm

com a suspensão arbitrária do diálogo com referenciais marxistas, com práticas de velamento e invisibilização, ou mesmo com uma forma coletiva da repressão freudiana:

Ao contestar a supremacia branca, devemos ter claro que a branquitude e a supremacia branca não se apresentam pelo nome. Com efeito, a branquitude não olha para si própria. [...] *A branquitude adquire seu sentido quando ela nega a própria presença*, e ao mesmo tempo, afeta as vidas dos corpos racializados. Mesmo as representações estéticas negras dizem respeito à resistência. Os primeiros textos literários anticoloniais de Aimé Césaire (1972) e Leopold Senghor (2001) trazem essa marca. (DEI, 2017, p. 27-28. Tradução nossa. Grifo nosso).

Não é apenas a negritude que tende a ser objeto da repressão: observei frequentemente, na região em que desenvolvo minhas pesquisas, que as famílias responsáveis por discentes da Educação Básica comparecem ao aparelho escolar quase invariavelmente na figura de uma mulher, a mãe ou outra integrante da família estendida dos alunos, pois o patriarcado transfere consistentemente a elas a responsabilidade *individual* pela criação dos filhos e, portanto, por tudo o que diga respeito à escola. A própria maternidade ou, por outro modo, a responsabilidade por discentes da Educação Básica, é desses momentos da experiência feminina que tendem a expressar mais claramente a tensão entre a acomodação e a resistência — ou, igualmente, entre repressão e reconhecimento — diante das ideologias dos papéis de gênero e da divisão do trabalho doméstico (ANYON, 1990, p. 16). Esse processo, claro, envolve uma medida de perigo para

essas mulheres: tive o receio de, inadvertidamente, conversando sobre a condição feminina com uma delas, haver precipitado ou acelerado uma crise depressiva que poderia representar um risco para a subsistência de sua família. Reconheço o sério dilema ético em que me inseri, mas não deixaria de dizer a nenhuma companheira, em nenhuma situação, o que penso sobre a nossa condição. Nunca mais deixarei de pensar, porém, em *como* dizê-lo, até porque minha inserção em campo, que não esconde minha atuação como nativa-e-pesquisadora, leva muitas dessas mulheres me consultarem espontaneamente a respeito de diversos assuntos envolvendo a educação de seus filhos.

Observo ainda, e aqui estão os fatores de exclusão social que escolhi abordar originalmente, que essas mulheres compõem ao aparelho escolar com duas outras fontes de grande ansiedade: a dignidade de sua habitação — e, inevitavelmente, da composição de seus núcleos familiares, seus hábitos reprodutivos etc. — e seu domínio do vernáculo, efetivo ou putativo. Devo percorrer o fator habitacional e o fator sociolinguístico separadamente, mas alerta ao fato de que eles, assim como as variáveis de raça e gênero, encontram-se em uma intersecção de subalternidades, mantidas simultaneamente por dispositivos psíquicos e ideológicos.

Quanto à habitação, é necessário dimensionar algumas características históricas e econômicas de Bangu, de modo que se torne evidente que todas as outras variáveis passam pela questão espacial. A região, assim como a maior parte da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, era considerada uma área rural durante toda a história imperial do Brasil. Com a inauguração da fábrica

têxtil, coincidentemente, no mesmo ano da instalação da Primeira República, em 1889, a região passa a urbanizar-se a partir do espaço fabril e em direção aos maciços do Gericinó, ao norte, e da Pedra Branca, ao sul. Compreendê-la, portanto, é atentar àquilo que a economia fabril vinha substituir: a *plantation* escravagista que, teimosamente, subsistia abaixo da rua Rio da Prata, espremida contra a subida para a Pedra Branca. Sua condição residual no tecido urbano passou logo a ser evidenciada pelas duas pedreiras que delimitavam, a leste e a oeste, a área que concentra a maior parte de minha atenção. Essa região marca o bairro com a condição descrita por Florestan Fernandes, décadas após, como sintoma da patologia do capitalismo dependente: ele “suscita seja a arcaização do moderno seja a modernização do arcaico” (FERNANDES, 1975, p. 61).

À população predominantemente negra e empregada na economia agrária, como àquela que permanecia aquém de qualquer inserção laboral, somavam-se, ao longo das décadas seguintes, os segmentos mais vulneráveis do operariado fabril que, perdendo a condição de funcionários da fábrica, eram automaticamente expulsos dos lares de orgulho que construíam na vila operária, hoje correspondente às partes mais centrais do bairro. Ocupar a vila era um privilégio disputado duramente no interior da classe operária local, dividida entre a cor da pele, a nacionalidade e a especialização na produção. A região em análise, portanto, é, há bastante tempo, o destino dos *rejeitados*, a quem uma versão condescendente e romântica da história busca apagar⁵. O que nos importa aqui,

⁵ Passando em revista alguns trabalhos que buscam questionar essa feição romantizada do espaço fabril, deve-se destacar a tese de Marcela

porém, é que essa experiência de rejeição é agravada com a indiferença do Estado e a consequente precarização do casario e do equipamento urbano da região. Enquanto uma pequena parte das famílias com que mantenho contato reside em áreas que se reconhecem e são reconhecidas como favelas, a maior parte reside em divisões internas do bairro de Bangu, às vezes referidas como parte do bairro vizinho, este também tratado, até há pouco tempo, como parte de uma “grande Bangu”. Moradores dessas regiões, limítrofes e liminares, negociam com dificuldades os termos de seu pertencimento a cidade: esforçam-se por afirmar que *não moram em favelas*, mas sabem-se excluídos em relação a moradores de áreas mais centrais do bairro.

É comum entre essas famílias a repressão do fator habitacional ou, possivelmente, um esforço em minimizar os efeitos daquilo a que Loïc Wacquant, revisitando os trabalhos de Erving Goffman, abordou como *estigmas territoriais* (WACQUANT, 2007). Frequentemente, excluem-se *lateralmente*, identificam o *outro* com a negritude e com a favela, e é bem provável que tenham para si significados de negritude e favela

bastante diferentes dos que se encontra na literatura. Em seu contato com o aparelho escolar, essas famílias, a muito custo, relatam ouvir e/ou dizer (frequentemente os dois), que tais ou quais condutas correspondem a “favelados”, que os filhos de tais ou quais pessoas “moram mal” etc. Se a relação dessas condutas com o racismo estrutural é transparente, é preciso situar corretamente a componente classista do processo: opera na região uma *ideologia da casa própria*, que determina o sentido do “morar bem” e manifesta com clareza aquilo a que Georgia dos Santos Cêa denominou *ethos competitivo* das ideologias do capital humano (CÊA, 2007).

Os fatores sociolinguísticos, como disse, não andam separados dos demais. Eles se refletem na representação de um *socioleto do outro*, que busca atribuir ao sujeito lateralmente excluído algum signo associado à raça, à origem, à habitação etc. As formas mais usuais de abordagem da exclusão sociolinguística, porém, deram, até aqui, pouco relevo à raça, ao gênero ou à classe social. Um primeiro modelo, bastante analítico, originário da escola de sociolinguística que se formou nos Estados Unidos em meados do século XX, desenvolveu-se sobre o conceito de *diglossia*, proposto em artigo seminal de Charles Ferguson (1996), editado em 1959. Tratava-se de caracterizar uma especialização funcional e contextual entre um código hegemônico (*H* ou *high*) e um código subalterno (*L* ou *low*) no interior de uma comunidade linguística qualquer. Esses códigos podem corresponder a línguas diferentes, dialetos, socioletos ou simples variedades internas de uma mesma língua. Trata-se de algo bastante diferente da abordagem preferida no Brasil, que explora a noção conexas de *preconceito linguístico* (BAGNO, 2007; SCHERRE, 2005).

Goldmacher (2009) e a dissertação de Carlos Severino (2015), que enfocam as diferenças internas do operariado da Fábrica Bangu — destacadamente, sua composição multirracial e multinacional — no contexto das greves e agitações deflagradas pelo setor têxtil no início do século XX. O trabalho de Gustavo Silva (2017), igualmente, procura dar conta da formação operária da região, mas com destaque para as sociabilidades ligadas ao *Bangu Athletic Club* e ao futebol. Entre seus torcedores, o coletivo *Bangu Antifascista* busca atualmente consolidar-se como espaço de resistência ao golpe de estado de 2016 e ao recém-instalado governo marcial da cidade, assim como o coletivo *Mulheres Guerreiras*, que reúne mães e parentes de encarcerados no complexo penitenciário local.

Se a componente racial aparece frequentemente nesse *socioleto do outro*, a variável classista é ainda mais simples de perceber. Coletei várias narrativas que dão conta de uma verdadeira obsessão a respeito do domínio e do uso do vernáculo, principalmente na comunicação com o aparelho escolar ou em sua fronteira. Também fui protagonista de muitas delas. É que a escola colonial faz questão de exaltar uma língua *estrangeira* (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 305), normalmente chamada “norma culta” ou “português correto”, a língua do colonizador.

Essa língua estrangeira, porém, não existe acima das realidades humanas: a “boa língua”, o “português correto”, são sempre língua de uma classe, a língua do burguês, pois “a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante” (MARX; ENGELS, 2002, p. 48. Grifos dos autores). Nas franjas mais vulneráveis de um bairro operário, portanto, ninguém pode “falar direito”. Tanto o operário mais vulnerável quanto aquele que tenta aburguesar-se — dizem, “subir na vida” —, necessariamente, falam “mal” ou “errado”, ou “não sabem falar”. Se ninguém fala direito, falar é sempre pisar em ovos, pois o *ethos* competitivo determina que os competidores se desqualifiquem mutuamente pelo seu uso da língua. Aqui também opera toda a violência epistêmica (SPIVAK, 2010), mas é no sentido mais rasteiro e literal que o subalterno “não pode falar”.

Considerações finais

Este exercício buscou contemplar as perspectivas de uma educação antirracista em face de um esforço para dar conta de fatores múltiplos e simultâneos de exclusão social. Com o propósito de estabelecer um diálogo

com as discussões que o feminismo negro desenvolveu a partir do conceito de *interseccionalidade*, as categorias de raça e gênero foram enfocadas ao lado de fatores de exclusão social com os quais eu já lidava, a saber, habitacionais e sociolinguísticos, conforme experimentados por famílias responsáveis por discentes da Educação Básica em um bairro de formação operária da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, nomeadamente, divisões internas e limítrofes de Bangu, no contexto das novas formas da relação entre trabalho e educação no início do século XXI.

No caso da luta por uma educação antirracista, estava em jogo a eficácia local dos dispositivos normativos conquistados pelas militâncias negras nas últimas décadas, particularmente daqueles que diziam respeito à integração da luta antirracista ao currículo oficial da Educação Básica. No caso dos outros fatores de exclusão em funcionamento na região, estavam em jogo as próprias condições de existência do operariado local como classe para si. Paralelamente, busquei concretizar um experimento de validação de dados e reflexão teórica a partir de elementos autobiográficos e autoetnográficos, com ênfase para a relação entre repressão e ideologia em níveis psíquico e sociológico. Foi possível concluir que a branquitude opera com uma dinâmica propriamente ideológica, que busca inculcar valores e condutas ao mesmo tempo em que permanece oculta ou subterrânea.

Os diferentes fatores de exclusão social foram articulados em uma malha — coincidência não intencional com a indústria têxtil — de subalternidades. Busquei atacar, assim, os mecanismos de sua reprodução no horizonte de uma universidade comprometida com a

justiça social. A vigência residual da escola colonial na região, onde persistem “rituais pedagógicos, tais como a apresentação de alunos ‘travestidos’ como indígenas [...] ou a apresentação de personagens negras escravizadas rompendo correntes de cartolina [...]” (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 11) em datas comemorativas sugere um longo caminho até a efetivação de uma educação antirracista.

A realização do exercício, principalmente na medida em que buscava realizar um diálogo entre várias disciplinas, escolas e correntes de pensamento, como a psicanálise, a psicologia social, os marxismos, os estudos subalternos, os estudos críticos da branquitude, os estudos feministas, a etnografia contemporânea, entre outras, exigiu-me trair a todas e a cada uma delas, incorrendo um número possivelmente apreciável de imprecisões e simplificações. Talvez essas correntes não se prestem, afinal, à conciliação e à concertação; talvez elas nos *acorremem* junto a práticas estabelecidas de pesquisa e validação de dados. Nisto, espero estar errada, e que as conclusões do exercício compensem o preço de sua imperfeição.

Referências

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. v. 221, n. 41. Rio de Janeiro, jan-jun 2008. p. 5-20.
- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. Autoethnographic research design and philosophy. In: *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 21-45.
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*. n. 73. São Paulo. Mai. 1990. p. 13-25.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BASZILE, Denise Taliaferro. The oppressor within: a counterstory of race, repression and teacher reflection. *Urban Review*. n. 40. Springer, 2008. p. 371-385.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-231.
- CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A formação do ser social trabalhador no Brasil: *ethos, modus e sapere*. In: _____ (Org.). *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990*. Cascavel: EdUnioeste. p. 33-79.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Trad. Noémia de Souza. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*. 1989, v. 1. p. 139-167. Disponível em: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/ucf/vol1989/iss1/8>>. Acesso em 20 dez. 2017.
- CROSS Jr., William D. Nigrescence theory: historical and explanatory notes. *Journal of Vocational Behavior*. v. 44. 1994. p. 119-123.
- DEI, George J. Sefa. *Reframing blackness and black solidarities through anti-colonial and decolonial prisms*. New York: Springer, 2017.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014.
- FANON, Franz. O preto e a psicopatologia. In: *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. p. 127-174.
- FERGUSON, Charles A. “Diglossia”. In: *Sociolinguistic perspectives: papers on language and society, 1959-1994*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 25-39.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.
- FREUD, Sigmund. (2010) O mal-estar na

civilização; a dissecação da personalidade psíquica. In: *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 13-122; 192-223.

GOLDMACHER, Marcela. *A “greve geral” de 1903: o Rio de Janeiro nas décadas de 1890 a 1910*. Tese (Doutorado). Niterói, 2009. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.

GUHA, Ranajit. Preface; On some aspects of the historiography of Colonial India. In: _____ (Ed.). *Subaltern studies I: writings on South Asian history and society*. New Delhi: Oxford, 1982. p. vii-viii; 1-8.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? Trad. Sayonara Amaral. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. p. 317-330.

LIMA, Monica. Caminhos da história Africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de história na cidade do Rio de Janeiro. In: GABRIEL, C. Teresa; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 147-165.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins, 2002.

NASH, Jennifer C. Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*. 2008. p. 1-15. Disponível em: <https://www.mackenzian.com/wp-content/uploads/2016/02/Nash_RethinkingIntersectionality2008.pdf>. Acesso em 22 dez. 2017.

NAYAK, Anoop. Critical whiteness studies. *Sociology Compass* 1 (2). London: Blackwell, 2007. p. 737-755.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Cais do Valongo é o novo sítio brasileiro inscrito na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO*. [Website] Brasília: Representação da Unesco no Brasil. 09 jul. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/valongo_wharf_is_the_new_brazilian_site_inscribed_on_unesco/>. Acesso em 19 fev 2018.

PASCHEL, Tianna Shonta. Political field alignments. In: *Becoming black political subjects: movements and ethno-racial rights in Colombia and Brazil*. Princeton: Princeton University Press, 2016. p. 1-27.

PEREIRA, Amílcar Araujo. “O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Rio de Janeiro, 2010, 267p. Tese. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.

_____. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*. v. 1, n. 1. 2012. p. 111-128.

_____; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 291-311. jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v25n50/a02v25n50.pdf>>. Acesso em 4 out. 2016.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 19 fev. 2018.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 19 fev. 2018.

_____. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 19 fev. 2018.

SCHERRE, Maria Marta. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SEVERINO, Carlos Molinari Rodrigues. *Mestres estrangeiros; operariado nacional: resistências e derrotas no cotidiano da maior fábrica têxtil do Rio de Janeiro (1980 – 1920)*. Dissertação (Mestrado). Brasília, 2015. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinélma C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica*

Histórica. v. 8, n. 15. Jul. 2017. p. 7-30.

SILVA, Gustavo S. da. Mestres ingleses, conflitos de nacionalidades e a gênese de uma classe operária plurinacional em Bangu. In: *The Bangu Athletic Club* e as lutas de classes no futebol da Primeira República, 1894-1933. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra R. G. Almeida *et al.* Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

UMAÑA-TAYLOR, Adriana J. *et al.* Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated

conceptualization. *Child development*. v. 85, n. 1. Jan.-Feb. 2014. p. 21-39.

VITTORIA, Paolo. *Narrando Paulo Freire*: por uma pedagogia do diálogo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

WACQUANT, Loïc. Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*. n. 91. 2007. p. 66-77.

WALBY, Sylvia; ARMSTRONG, Jo; STRID, Sofia. Intersectionality: multiple inequalities in social theory. *Sociology*. v. 42, n.2. British Sociological Association. 2008. p. 1-17.

Recebido 2018-07-02

Publicado 2018-12-06