



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VINÍCIUS LÍRIO HOZANA FERREIRA

**Conversas com um Professor Negro de Geografia: um mapa-
tese sobre Negritude, Currículos, Pandemia e Ódios**

RIO DE JANEIRO

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VINÍCIUS LÍRIO HOZANA FERREIRA

**Conversas com um Professor Negro de Geografia: um mapa-
tese sobre Negritude, Currículos, Pandemia e Ódios**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.**

Orientadora: Profª Drª Maria Luiza Sussekind

Rio de Janeiro

2024

VINÍCIUS LÍRIO HOZANA FERREIRA

Conversas com um Professor Negro de Geografia: um mapa-tese sobre Negritude, Currículos, Pandemia e Ódios

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 25 de outubro de 2024.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Sússekind (UNIRIO) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Nailda Marinho da Costa (UNIRIO) – Avaliadora Interna

Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Junior (UNIRIO) – Avaliador Interno

Prof.^a Dr.^a Lorena Bonomo (UERJ) – Avaliadora Externa

Prof.^a Dr.^a Patrícia Baroni (UFRJ) – Avaliadora Externa

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

H Hozana, Vinícius
 Conversas com um Professor Negro de Geografia: um mapa-
tese sobre Negritude, Currículos, Pandemia e Ódios /
Vinícius Hozana. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2024.
 245

 Orientador: Maria Luiza Sussekind .
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

 1. Cotidiano. 2. Geografia. 3. Racismo, Currículo
Antirracista. I. Título.

Dedico esta tese à minha esposa Thaís e minha filha Maria
Luiza, meus amores encarnados.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos orixás, por toda vida, justiça, mudança e comunicação.

A minha mãe pelo exemplo de amor à educação e aos estudos.

Ao meu pai por toda orientação para viver a rua e o cotidiano atroz que um homem negro enfrenta.

A minha esposa Thaís por toda escuta, dedicação, apoio e colaboração.

A minha filha Maria Luiza por me ensinar a amplitude do Amor e fomentar em mim o desejo de ser cada vez melhor.

A minha tia Carmen Hozanna pelo pioneirismo e exemplo na trajetória acadêmica.

A minha (des)orientadora Maria Luiza Sussekind por toda dedicação, conhecimento, paciência, exemplo, caminhos e possibilidades.

Aos amigos da escola, das universidades, da vida e da rua, que acreditam e são incentivadores dessa caminhada árdua, bela e contínua.

Ao Terreiro Ilê Axé Òbá Labí, pai Thiago de Xangô e Seu Sete Encruzilhadas.

Aos estudantes que repletam meus caminhos de significado.

Aos companheiros da jornada pela educação, que partilham tantos conhecimentos nessa vasta rede de profissionais.

Eu creio que é difícil ser negro e é difícil ser intelectual no Brasil. Essas duas coisas juntas dão o que dão. É difícil ser negro porque fora das situações de evidência o cotidiano assim é muito pesado para os negros. É difícil ser intelectual porque não faz parte da cultura nacional ouvir, ouvir tranquilamente uma palavra crítica.

Milton Santos – Por uma outra globalização

RESUMO

Esta tese de doutorado é fruto das minhas experiências, da forma como elas foram se enredando, construindo caminhos de satisfação, felicidade, sofrimento, aprendizado, valorização e fortalecimento, numa relação que nunca é fácil nem simples. Nesse trabalho foi ficando cada vez mais evidente a necessidade de racializar minha escrita salientando que sou negro, falando mais sobre como ser um professor negro, mas não um negro qualquer. Eu sou lido socialmente como um negão, “um negão desse tamanho”. É cansativo ser o negão que destoa do falso padrão imposto, ter que resistir as insistentes tentativas de brutalização da minha figura, lidar com o medo das pessoas, ser forte para ser frágil quando for preciso. Venho desenvolvendo minha pesquisa no doutorado abordando assuntos como negritude, currículo, ódio, pandemia, e como essas e outras temáticas se enredam nas minhas ações cotidianas, e excetuando a pandemia, os temas currículo, negritude e ódio fazem parte da minha trajetória desde que posso me lembrar.

Proponho que os leitores façam uso desta tese como quem utiliza um mapa, um *mapa-tese*. Sem preocupação com a ordenação dos capítulos. Que eles possam percorrer, através dos relatos, cacos e narrativas os *espaçotempos* marcados, numa sobreposição de rotas que permita várias entradas e saídas. Início, meio e início. Uma cartografia que se apresenta como representação gráfica em alguns momentos, porém é primordialmente construída dos espaços que ocupei e ocupo, dos caminhos que percorri e percorro, da minha experiência autobiográfica ao longo de 17 anos atuando como professor de Geografia. Não estou comprometido em organizar cronologicamente os cacos, narrativas e relatos desse *mapa-tese*, a sobreposição de tempos/espaços me interessa para fomentar as conversas complicadas que desenvolvo cotidianamente, afinal, como afirma Milton Santos (2004, p.9) “...o espaço é a acumulação desigual de tempos.” Os tempos sempre são diferentes, existem múltiplas possibilidades de presente, conhecimento não é fim, é um fluxo constante. O mundo não existe. Ele só existe quando a gente o narra. Existem narrativas sobre o mundo, logo é possível propor outras realidades para o presente. Criando múltiplas possibilidades de futuro. *Este mapa-tese* pretende apontar possibilidades de abordagens e entendimentos sobre currículos antirracistas para profissionais da educação, professores de geografia, professores de outras cátedras e estudantes ressaltando a importância do que é criado coletivamente nos cotidianos nas escolas e assim desordenar o que está posto como normativa curricular dominante.

Palavras-chave: Cotidiano, Geografia, Racismo, Currículo Antirracista, Epistemicídio.

ABSTRACT

This doctoral thesis is the result of my experiences, of how they have intertwined, constructing paths of satisfaction, happiness, suffering, learning, appreciation, and empowerment in a relationship that is never easy or simple. In this work, it has become increasingly evident the need to racialize my writing by emphasizing that I am Black, discussing what it means to be a Black teacher—but not just any Black individual. I am socially perceived as a “big Black man.” It is exhausting to be the “big Black man” who diverges from the imposed false standard, to resist persistent attempts to dehumanize my image, to deal with people's fear, and to be strong in order to be vulnerable when necessary. I have been conducting my doctoral research addressing topics such as Blackness, curriculum, hate, and the pandemic, and how these and other themes intertwine with my daily actions. Apart from the pandemic, the themes of curriculum, Blackness, and hate have been part of my life trajectory for as long as I can remember. I propose that readers use this thesis as one would use a map, a thesis-map without concern for the sequential order of the chapters. May they navigate, through accounts, fragments, and narratives, the marked spacetimes in overlapping routes, allowing for multiple entries and exits—beginning, middle, and beginning again. This cartography presents itself as a graphic representation at times, but it is primarily constructed from the spaces I have occupied and continue to occupy, the paths I have traveled and continue to travel, and my autobiographical experience over 17 years as a Geography teacher. I am not committed to organizing the fragments, narratives, and accounts of this map-thesis in chronological order. Instead, the overlapping of times/spaces interests me as a way to foster the complicated conversations I engage in daily. After all, as Milton Santos (2004, p.9) states, “...space is the unequal accumulation of times.” Times are always different, and there are multiple possibilities for the present. Knowledge is not an end but a constant flow. The world does not exist—it only exists when we narrate it. There are narratives about the world, which means it is possible to propose other realities for the present, creating multiple possibilities for the future. This map-thesis seeks to point to possibilities for anti-racist curricular approaches and understandings for education professionals, Geography teachers, teachers of other disciplines, and students, highlighting the importance of what is collectively created in the daily life of schools, thereby disrupting what is established as the dominant curricular norm.

Keywords: Daily Life, Geography, Racism, Anti-Racist Curriculum, Epistemicide.

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo 01- Conversas com um professor Negro.....	23
Capítulo 1.1- Lírios do Gueto.....	30
Capítulo 1.2 – Também, um NEGÃO desse tamanho.....	35
Capítulo 1.3- Currículos Antirracistas e a lei 10.639/2003	40
Capítulo 1.4- Currículo, experiências e educação antirracista – É possível ter um dia de paz?	50
Capítulo 02- Currículo, conhecimento e cotidiano.....	58
Capítulo 2.1- Conversando com os relatos	65
Capítulo 2.3- Currículos Vividos	75
Capítulo 03- Experiências, Fracassos e Pandemia	81
Capítulo 3.1- A importância do relato	84
Capítulo 3.2- O cotidiano como recorte <i>teoricopoliticoepistemologicometodologico</i>	86
Capítulo 3.3- Cotidiano e Pandemia – Cacos do fim do Mundo	90
Capítulo 3.4- Geografia dos afetos e as narrativas da Pandemia	98
Capítulo 3.5- Enredando os cacos da pandemia.....	101
Capítulo 04- Nem toda violência é ódio.....	112
Capítulo 4.1- Para eles ódio. Para nós dor, solidão e morte.	117
Capítulo 4.2- A Máquina de Matar Professor.....	127
Capítulo 4.3- A quem interessa a difamação da escola pública?	139
Conclusão - Desenvolvendo o <i>mapa-tese</i> e cartografando os cacos do cotidiano de um professor negro de geografia	144
BIBLIOGRAFIA.....	146

Introdução

Proponho que o leitor faça uso desta tese como quem utiliza um mapa. Sem preocupação com a ordenação dos capítulos. Que eles possam percorrer, através dos relatos, cacos¹ e narrativas os *espaçotempos* marcados, numa sobreposição de rotas que permita várias entradas e saídas. Uma cartografia que se apresenta como representação gráfica em alguns momentos, porém é primordialmente construída dos espaços que ocupei e ocupo, dos caminhos que percorri e percorro, da minha experiência autobiográfica ao longo de 17 anos atuando como professor de geografia. Não estou comprometido em organizar cronologicamente os cacos, narrativas e relatos desse *mapa-tese*, a sobreposição de tempos/espaços me interessa para fomentar as conversas complicadas que desenvolvo cotidianamente, afinal, como afirma Milton Santos (2004, p.9) “...o espaço é a acumulação desigual de tempos.” Esse *mapa-tese* aglutina trajetória e destino, permitindo que meu corpo apareça no mapa.

Este mapa-tese pretende apontar possibilidades de abordagens e entendimentos sobre currículos para profissionais da educação, professores de geografia, professores de outras cátedras e estudantes ressaltando a importância do que é criado coletivamente nos cotidianos nas escolas e assim desordenar o que está posto como normativa curricular dominante. Relatando “o que me acontece” nos cotidianos vividos por mim, defendo que é impossível estabelecer padronização de escolas e homogeneização de conhecimentos, levando a consideração que as pessoas que transitam pelos espaços escolares são diferentes entre si e que de tudo acontece ao mesmo tempo, e agora. Quando são as mesmas pessoas que estão constantemente transitando pelo espaço as experiências distintas que cada um carrega, as diversas leituras de mundo que cada um possui, faz com cada cruzamento de trajetórias, cada encontro seja único e as escolas sejam espaços de heterogeneidade.

Essa heterogeneidade também se expressa no recorte racializado dos estudantes e profissionais da educação, e nas múltiplas formas que o racismo se manifesta no ambiente escolar. Você pode ser capaz de calar ideias, mas os fenótipos são eloquentes e nas escolas é comum performarem civilidade e sussurrarem racismo e intolerância. As experiências de resistência habitam as conversas curriculares sempre complicadas e implicadas. É

¹ Nomeio como cacos tudo aquilo que me chama atenção nas situações corriqueiras, esses pedaços do cotidiano, pequenas partes de narrativas que nutrem os meus relatos.

preciso lutar para proteger o direito que diferentes modos de ser, viver e conhecer possam existir.

Desenvolvo minha escrita com registros autobiográficos, partes das minhas ações cotidianas que escrevo como relatos² que compõem meus textos e permitem construir diálogos entre minhas experiências e os autores presentes na minha bibliografia. No *mapa-tese* os relatos serão escritos utilizando a fonte High Tower Text tamanho 12, espaçamento 1,5, para diferenciá-los do restante do texto. Em 2020 afirmei que

para Certeau (1994) os relatos são *percursos de espaços*, por isso as *narrativas têm valor de sintaxes espaciais* (p.199). Um relato representa caminhos percorridos, lugares³ visitados e organizados em uma conversa que busca significar a ocasião em que ocorreram, capturar momentaneamente o sentido, produzindo *geografias de ações*. *Todo relato é uma prática do espaço* (p.200). (HOZANA, 2020, p.87).

Os relatos selecionados e expostos no *mapa-tese* representam oportunidades de diálogos com os leitores por suas possíveis semelhanças, discrepâncias, curiosidades. Se afirmo que o currículo é uma conversa complicada (Sussekind, 2014), essa abordagem é muito importante para o desenvolvimento do *mapa-tese*.

#Relato⁴ or:

*As pessoas dizem que eu gosto de aparecer...

Veja bem, aparecer não foi uma escolha minha

Eu apareço.

Eu sou um homem negro de 1,87cm, 170 kg e voz grave

Não houve outra opção que não fosse aparecer

Porém eu resolvi subverter a lógica

Cansei de aparecer como suspeito

Eu não quero aparecer como figura de medo

Eu não quero aparecer negativamente

Apesar de saber que estou sempre aparecendo dessa forma, independentemente do que eu faço ou deixo de fazer

² Nesse mapa-tese os relatos, narrativas e cacos têm o propósito de enaltecer a experiência do professor. O processo de escolha se deu de forma intuitiva, buscando um equilíbrio entre o que está sendo relatado e as teorias que enredam essas conversas complicadas.

³ Entendo que Michel de Certeau tem um conceito de lugar distinto da Geografia Humanista.

⁴ O processo seletivo dos relatos é totalmente intuitivo. Nas conversas complicadas cotidianas os diálogos com nossos conteúdos internos são fundamentais. O relato é fundador da prática (Certeau 1994) e no mapa-tese eles marcam meus deslocamentos por diversos *espaçotempos* ao longo de 17 anos de docência.

Na prática eu resolvi... Já que é para aparecer...

Vou aparecer como um bom pai, bom marido, bom filho, bom irmão e bom profissional

Vou aparecer como escritor, professor e palestrante

Vou aparecer como graduado, pós-graduado, mestre, doutorando, em breve doutor e quem sabe até pós doutor

Vou aparecer como autor e organizador de livros

Vou aparecer como professor universitário

Eu quero aparecer, gosto de aparecer

Aprendi a gostar porque não tive outra opção*

Nasci no dia 12 de outubro de 1985, às 2:05 da madrugada. Meu pai, Hozana, um homem negro retinto que trabalha com compra e venda de máquinas operatrizes na linha de plásticos. Minha mãe, Ane, uma mulher negra retinta é professora da educação básica, professora de história e psicopedagoga. Estudei no Jardim Escola Tia Marlene na creche/maternal, localizada em Vaz Lobo. Da primeira a quarta série estudei na Escola Municipal Irmã Zélia, localizada em Vaz Lobo. Da quinta série até o terceiro ano do ensino médio estudei na Escola Técnica Estadual República, localizada em Quintino Bocaiúva. Até meus 12 anos morei em Vicente de Carvalho, dos 12 aos 13 morei no Méier, dos 13 aos 23 morei em Madureira e dos 23 aos 29 anos morei em Quintino Bocaiúva, dos 29 aos 33 morei em Vaz Lobo, só então saí da Zona Norte da cidade do rio de Janeiro em direção a Jacarepaguá, na Zona Oeste, onde vivo atualmente.

Minhas raízes e coração apontam sentido Zona Norte. Fiz pré-vestibular em Madureira e no ano de 2005 fui aprovado para cursar Geografia na Universidade Federal Fluminense – UFF e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ingressei no curso de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ no segundo semestre de 2005. Minha turma cursou bacharelado e licenciatura juntos, para terminar a licenciatura não era preciso apresentar monografia, já no bacharel era obrigatório. Em 2009, ano da minha festa de formatura, eu já era professor efetivo e trabalhava todos os dias da semana, com turmas do ensino fundamental 2, ensino médio e pré-vestibular, minha antiga orientadora tinha se desligado da minha orientação, cortado minha bolsa de iniciação científica e levado outro estudante no trabalho de campo que seria a base para o desenvolvimento da minha monografia. Segundo ela eu não deveria ter começado a dar aulas porque isso atrapalharia meu desenvolvimento como pesquisador. Minha percepção

era outra, e não tinha relação com o suposto conflito entre professor-pesquisador, desde que entrei em sala de aula pela primeira vez me encantou a possibilidade de “perceber” os rumos da aula e poder mudar abordagens durante o processo. Até aquele momento minha experiência com a pesquisa era estanque, desenvolvendo durante cada semestre trabalhos que seriam avaliados uma vez após uma apresentação de 15 minutos, e quando havia a necessidade de reparos ou melhorias, esses resultados só seriam apresentados no próximo ano.

Inúmeras vezes fui alertado por colegas veteranos sobre o risco de começar a dar aulas antes de me formar, pois o aumento da carga de trabalho e deslocamentos acabava sendo um grande empecilho para desenvolver as tarefas pertinentes as disciplinas e a escrita da monografia. Não segui as orientações e vivi desafios semelhantes aos que os colegas tanto se referiam. Na minha formatura, participei do evento, cerimônia e festejos, porém na prática só me formei dois anos depois, em 2011, quando finalmente terminei a monografia, onde fazia um estudo de caso sobre mineração em área de fronteira, um lugar que eu nunca visitei, devido a atitude da orientadora, e um tema que já não tinha nenhuma relação com meus interesses a época.

Nesse período já experimentava aspectos da precarização da docência, pois trabalhava em vários lugares sem estar formado, sem ter minha carteira de trabalho assinada e ganhando uma hora aula bem abaixo do piso nacional do magistério. Um dia, no ano de 2012, um estudante me perguntou se eu estudava, pois se eu cobrava tanto dos estudantes, deveria ser exemplo, respondi de forma clichê que sim, mas fiquei com aquilo na cabeça, pensando no que fazer e decidi que tentaria fazer uma pós-graduação em ensino de Geografia. Não passei na primeira seletiva, pois um dos critérios era ser professor da rede pública e na época eu só trabalhava no setor privado. Fiz o concurso para a rede pública estadual e fui aprovado, no mesmo ano participei novamente do processo seletivo para a pós-graduação e obtive sucesso na tentativa. Naquele momento conversando com minha esposa Thaís me comprometi a não parar mais de estudar até chegar no pós-doutorado. O que era tão distante naquele momento, hoje se avizinha de forma desafiadora.

Finalizei o mestrado dia 30 de agosto de 2019 experienciando três emoções intensas, a experiência de ver um artigo de minha autoria publicado em livro pela primeira vez, a obtenção do título de mestre, o convite para transformar minha dissertação⁵ em

⁵ [dissertacao-ppgedu-vinicius-lirio-hozana-ferreira](#)

livro. Naquele momento o livro foi o ápice de um processo cansativo e doloroso na conquista de mim mesmo. Infelizmente, devido ao contexto pandêmico, não tive a oportunidade de promover um lançamento presencial da obra, mas participei de alguns eventos promovendo o lançamento virtual. Imaginei que familiares e amigos mais próximos seriam os principais compradores, mas para minha surpresa o livro tem tido uma boa vendagem, chegando a todas as regiões brasileiras e alguns destinos internacionais como México e Inglaterra.

O título de mestre em educação fortaleceu minha confiança de apresentar-me como um professor pesquisador e falar sobre meu trabalho com os pares. Em outubro de 2019 participei do processo seletivo para o curso de doutorado em educação na UNIRIO e fui aprovado. As aulas deveriam começar dia 16 de março de 2020, mas no dia 13 de março de 2020 foi decretada a pandemia, o que mudou toda dinâmica das aulas e o primeiro encontro presencial que tive durante o curso foi no dia da minha primeira qualificação.

Apesar dessa situação atípica o desenvolvimento da minha produção no período 2020-2024 superou minhas expectativas com meu trabalho me levando a muito lugares. Além do lançamento do livro, dois artigos foram publicados em periódicos nacionais, um artigo foi publicado em um periódico internacional, já foram seis palestras e oito apresentações de artigos, além de sete participações em entrevistas e mesas redondas e as experiências na docência superior durante o estágio docente. Minha relação de aprofundamento e continuidade dos estudos possibilitou que eu chegasse até aqui acreditando na criação cotidiana de conhecimentos socialmente válidos em sala de aula.

Essa atitude me permitiu reencontrar e reinventar a docência no meu cotidiano, estudar, avaliar de forma mais inventiva e menos punitiva as histórias que vivenciava e ainda vivo no meu dia a dia. Esse olhar de pesquisador recorta, reorienta a rota e ressignifica fracassos. Não voltei a estudar para ser arrogante, metido a besta, sinto que o estudo amplia minha compreensão, aumenta minha versatilidade e, como vocês poderão ver ao longo do *mapa-tese* me deu ferramentas para lidar com os meus fracassos cotidianos.

Algumas pessoas afirmam que eu gosto de aparecer demonstrando conhecimento e falando difícil. Nunca tive esse objetivo, os estudos possibilitaram ampliar meus recursos para lidar com as demandas cotidianas, assim me sinto melhor com minha

docência e meus fracassos. Não me sinto melhor porque encontrei solução para tudo, os problemas não deixam de acontecer, eu não aprendi a explicar como e/ou porque as coisas acontecem para ensinar aos outros como resolvê-las, eu aprendi a explicar as coisas que acontecem no meu dia a dia para viver melhor comigo mesmo, encontrar prazer nas minhas criações cotidianas, nos meus cacos (HOZANA 2023), dialogando com o paradigma indiciário de Ginzburg (1987) nomeio como cacos tudo aquilo que me chama atenção nas situações corriqueiras, esses pedaços do cotidiano, pequenas partes de narrativas que nutrem os meus relatos. Analisando atentamente os cacos que envolvem conversas complicadas com os estudantes, criações cotidianas, examinado os vestígios e investigando as pistas que elegi a partir das minhas experiências de vida.

Venho desenvolvendo minha pesquisa no doutorado abordando assuntos como negritude, currículo, ódio, pandemia, e como essas e outras temáticas se enredam nas minhas ações cotidianas, e excetuando a pandemia, os temas currículo, negritude e ódio fazem parte da minha trajetória desde que posso me lembrar.

Sou filho de professora e um dos diálogos comuns com minha mãe envolviam o acesso a Universidade Pública como estudante e posteriormente tornar-me um funcionário público concursado, fatores importantes na construção de um bom currículo. Como homem negro nascido no Brasil convivo com o as múltiplas interpretações sociais da cor da minha pele retinta e, algumas delas, desde muito cedo aprendidas, se nutrem de muito ódio. Milton Santos, em fala no documentário “Por uma outra globalização”, estabelece que é difícil ser negro e é difícil ser intelectual no Brasil. Já Gomes (2001, p.91) afirma que

ser negro, no Brasil, é mais do que um dado biológico. É uma construção histórica e política. Entender como a questão da raça se construiu historicamente em nosso país nos ajudará a compreender a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços brasileiros.

Construindo diálogos com Bernd (1988) e Munanga (2009) para determinar a definição de negritude que utilizo no *mapa-tese*, pensando que “*negritude é orgulho: orgulho de ser negro em uma terra onde ainda prevalece o racismo. Orgulho da cultura e das tradições afro-brasileiras em um Brasil que, na maioria das vezes, não soube valorizar as contribuições da raça negra para a cultura nacional*” (Bernd, 1988, p.66). Para além da percepção de negritude como fonte de orgulho Munanga (2009, p.19) afirma que

Em primeiro lugar é importante frisar que a *negritude*, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistêmicas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas.

Os diversos fatos racializados que compõem minha vida enquanto homem negro foram se enredando, construindo caminhos de sofrimento, aprendizado, valorização e fortalecimento, numa relação que nunca é fácil nem simples. É difícil ser um homem negro, um negão deste tamanho. Ser o negão que destoa do falso padrão imposto, ter que resistir as insistentes tentativas de brutalização da minha figura, lidar com o medo das pessoas, ser forte para ser frágil quando for preciso. Das primeiras memórias que tenho recordo-me no início dos anos 1990 de um almoço na casa de um coleguinha branco onde a avó dele me apresentou da seguinte forma: “Esse é o Vinícius. Ele é negro, mas é muito educado.” A afirmativa daquela senhora evidencia algo que sempre se repete na minha vida, um discurso racista carregando uma máscara de aceitação e elogio que me adjetiva como um negão educado, eloquente, inteligente, estudioso, cheiroso, bonito, afinal, estou sempre subvertendo as lógicas impostas pelo racismo, as que insistem em colocar os representantes da raça negra no lado oposto como alguém mal-educado, agressivo, limitado, preguiçoso, fedorento e feio.

Dialogo com Gomes (2001, p.85) para explicitar que *raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente*. Nesse trabalho baseado nas minhas experiências foi ficando cada vez mais evidente a necessidade de racializar minha escrita salientando que sou negro, falando mais sobre como ser um professor negro, mas não um negro qualquer. Eu sou lido socialmente como um negão, “um negão desse tamanho”, e as múltiplas formas que essa leitura implica nas situações que vivo, afinal minha cor e meu tamanho falam primeiro, demonstrando a forma como

o dispositivo de racialidade atua em relação à minha figura. Dialogando com Carneiro (2023, p.82) utilizarei o conceito de dispositivo de racialidade “*como instrumento articulador de uma rede de elementos bem definida pelo contrato racial e que determina tanto as funções e as atividades no sistema produtivo quanto os papéis sociais*”, Assim o compromisso de explicitar o tema racismo na minha escrita deu origem ao artigo “Um negão desse tamanho”: cacos e currículos cotidianos na trajetória de um professor negro de Geografia, publicado na revista Tamoios da UERJ-FFP na edição comemorativa dos 20 anos da lei 10.639/03.

Nessa perspectiva, pensar o ódio como um conhecimento que culpabiliza o outro está muito relacionado a perseguição, dispositivos de racialidade atuando sobre a negritude e tantas outras práticas racistas que atravessam nossa história. Com Carneiro (2023) penso essas práticas racistas como manifestações de epistemicídio que sofremos cotidianamente. Segundo a autora

o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. (2023, p.84).

Posso afirmar que o conceito de epistemicídio é uma importante ferramenta para compreensão que essa desqualificação dos conhecimentos não é estanque. Ela se repete e reproduz cotidianamente, servindo como base dos questionamentos sobre a intelectualidade negra, uma manifestação da inferiorização intelectual que tira a legitimidade da produção de conhecimento nas ações desempenhadas por pessoas negras, nossa capacidade cognitiva é desacreditada. É muito comum que eu ouça frases como: “*se eu tivesse a sua voz ou o seu tamanho minhas aulas também seriam assim*”, ou “*deve ser fácil dar aula, os estudantes têm medo de você*”. Essa situação faz com que o epistemicídio contribua para a diminuição da nossa autoestima e desvalorização da nossa mão de obra.

Não tenho a pretensão de afirmar que o ódio é uma manifestação contra a negritude. Esse é apenas um dos recortes que abordo na meu *mapa-tese*. Entendendo o ódio como prática social de antioesão (SUSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p.20), eu chamo de práticas de poder/práticas de ódio toda e qualquer fala que limita a existência do outro, que prega de maneira direta ou indireta a eliminação de quem é diferente

Para Kiffer e Giorgi (2019, p.12 e 13)

O ódio não é um afeto nem uma paixão homogênea ou idêntica a si mesma, mas um condensador e modulador de afetos diversos, que conjuga uma constelação de paixões que passam pela reprimenda, pela fúria, pela ira e pela indignação. Escolhemos nos atermos ao ódio como eixo central por ele ser o afeto mais problemático em um sentido específico: ele leva ao limite as formas de relação social, os pactos discursivos, as formas e protocolos da vida civil e as regras da democracia. O ódio empurra limites, os desloca, enquanto outros afetos – pensemos na reprimenda ou na indignação – podem respeitar canais de expressão e modos de performance mais estabilizados. Já o ódio, em sua vocação mais característica, busca romper pactos, impugnar formas de relação, desmontar protocolos de civilidade e de laços. O ódio, assim, não é um afeto nobre, uma paixão própria ao entusiasmo civil e democrático, como podem ser a reprimenda e a fúria. Trata-se de um afeto profundamente abjeto, ou, ao menos, sempre vizinho a abjeção, fundamentalmente porque se liga ao que uma sociedade, e suas formas de subjetivação declara como resíduo, detrito, instância de repúdio. Daí, evidentemente, vem a força de sua violência, sua capacidade para evocar e, com vertiginosa frequência, produzir a eliminação de corpos, de vidas e de grupos. O que nos interessa indagar é justamente essa dimensão problemática, ambivalente e complexa do ódio.

No meu cotidiano entendo, experiencio, observo e combato variadas manifestações de ódio como racismo, bullying, misoginia, machismo, homofobia e etc. Essas ações fazem parte do currículo escolar, mas que tipo de currículo?

A ideia de organização de conteúdo programático permeia algumas definições corriqueiras de currículo. O currículo muitas vezes é interpretado como um fixador de significados. Afirmo que o nome currículo está em constante disputa, e as significações não são fixas, elas fluem, compondo sentidos partilhados pelo embate de diversas influências teórico epistemológicas, que tem se mostrado atemporais. Não há consenso, é um campo de disputas, lutas por significações, relações de poder e espaços de possibilidades.

Neste trabalho assumo que o currículo se apresenta como uma conversa complicada criada no cotidiano (SUSSEKIND, 2014a), uma conversa que envolve professores, estudantes, suas experiências, seus conteúdos, história pregressa e desconhecimentos, e dialogar sobre isso é fundamental. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (SUSSEKIND, 2014b, p.9). Acredito que políticas /reformas malévolas (SUSSEKIND, 2019) que se alimentam de soluções impossíveis, pregam resultados intangíveis legitimam manifestações de violência como parte do currículo dessas escolas em que vivo.

Existem currículos, em seus diversos usos, estratégias⁶, táticas⁷ e resistências a serem investigados, mas afirmo que o reconhecimento e valorização das diferenças é um caminho possível para criação de identidade na luta política, escapando dos reducionismos identitários com que certas pautas, como homofobia, feminismo e negritude, são vistos por uma parcela significativa da sociedade. Esses problemas não estão relacionados teoricamente nesta pesquisa à ideia de “falta” de conscientização, como se houvesse uma fórmula que garantisse que a consciência é um fator fundamental das mudanças sociais.

Há uma grande engrenagem patriarcal capitalista que vertebra esse esquema e tem o sectarismo como uma das premissas na sua organização. Esse sectarismo baseia meu argumento de que existe uma modalidade únivoca de pensamento, que segundo Passos (2022, p.45) está representado na “*difusão geral de um ponto de vista que é específico (branco, ocidental, masculino e cis-heteronormativo), mas que se pressupõe universal e síntese da história de toda humanidade*”. Esse ponto de vista é representado através dos epistemicídios, de acordo com Carneiro (2023) e da branquitude, nomenclatura definida por Bento (2002, p.7) para ilustrar

um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras.

Por isso esse *mapa-tese* representa um encontro com minha história, minha negritude, meus enfrentamentos, meus pontos de vista, explorando as ideias de racismo legal, racismo estrutural e racismo recreativo, nas trilhas acadêmicas que venho seguindo. Venho trilhando meu caminho na escrita acadêmica ressaltando a importância das múltiplas possibilidades de compreensão e valorização da produção de saberes no cotidiano escolar. Construindo textos autobiográficos baseado no conceito de *Currere* idealizado por Pinar em 1975 (apud SUSSEKIND, 2014a), que remete as experiências vividas do currículo, o correr do curso, onde o currículo é vivido e experimentado

⁶ Nesse caso a estratégia está relacionada ao conceito certauniano (1994) que afirma: a estratégia é sempre um lugar de poder, e o dono do lugar (próprio) tem uma estratégia de permanência.

⁷ Nesse caso a tática está relacionada ao conceito certauniano (1994) que afirma: a tática é uma resposta organizada do fraco à estratégia. É um golpe, oportunismo de ocasião que momentaneamente subverte a lógica de poder estabelecida.

(PINAR apud LOPES e MACEDO, 2016, p.20). Abordei no mestrado a impossibilidade de controle do currículo e a mudança de ótica na observação dos diversos imprevistos que permeiam nosso dia a dia, para que possamos vislumbrar parte da riqueza presente no cotidiano escolar manifestando-se através da heterogeneidade presente nas escolas. Essa perspectiva é a sustentação epistemológica deste *mapa-tese* que traz as criações curriculares observadas, experienciadas e registradas nos cotidianos das escolas onde trabalho tendo foco agora ajustado para a questão da negritude e os ódios explícitos, cantados, sussurrados e praticados.

Desenvolvo esse *mapa-tese* atravessado pelo período pandêmico, com a coincidência da pandemia ter sido oficialmente declarada na data em que iniciariam minhas aulas presenciais no doutorado, o assunto urge, passa a fazer parte do meu cotidiano docente e vem para o *mapa-tese* como importante temática, pano de fundo para tudo que já aconteceu ao longo desses quatro anos. Abordo o cotidiano como uma escolha teórico metodológica que possibilita dialogar com a minha docência, os cacos que envolvem conversas complicadas com os estudantes, criações cotidianas, examinado os vestígios e investigando as pistas que elegi a partir das minhas experiências de vida.

Este trabalho pretende desestabilizar o que está posto como normativa curricular vigente, apontar possibilidades de abordagens e interpretações para profissionais da educação e estudantes, ressaltar a importância do cotidiano, relatar a heterogeneidade presente no *espaçotempo* escolar para enfrentar o pensamento abissal, a noção de tempo única e linear, os silenciamentos tão presentes nos currículos teóricos tradicionais. Os tempos sempre são diferentes, existem múltiplas possibilidades de presente, conhecimento não é fim, é um fluxo constante. O mundo não existe. Ele só existe quando a gente o narra. Existem narrativas sobre o mundo, logo é possível propor outras realidades para o presente. Criando múltiplas possibilidades de futuro.

Capítulo 01- Conversas com um professor Negro

#Relato 02

Meu telefone tocou, era uma grande amiga da época de faculdade, hoje professora de uma renomada escola na cidade do Rio de Janeiro, atendi e ela questionou se eu teria algum tempo livre na semana, pois ela gostaria de me indicar para dar aulas particulares para uma estudante. Concordei com a indicação e ela ao conversar com o responsável da estudante preocupou-se em ressaltar as “qualidades” do meu currículo, sendo um professor de Geografia, formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós graduado em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrando em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e com mais de 10 anos de experiência em sala de aula. Posteriormente conversei com o responsável pelo telefone, confirmamos a aula particular, combinamos valores e marcamos o dia e o horário. Na data e horários agendados toquei o interfone de um prédio antigo de três andares na Barra da Tijuca. Minha entrada foi autorizada, peguei o elevador e toquei a campainha. A porta se abriu e um senhor de meia idade ficou parado segurando a maçaneta e olhando nos meus olhos. Passados alguns segundos de silêncio constrangedor ele me disse: - “Se eu soubesse que você era um negão desse tamanho eu não tinha te contratado.” Foi-se o tempo em que posturas como essa me surpreenderiam, rapidamente respondi: - “É simples, basta me pagar o valor combinado e eu vou embora.” Ele riu e me pediu para entrar. Entrei, dei as duas horas de aula peguei o pagamento e fui embora. A estudante obteve o resultado esperado na avaliação que tanto a preocupava e eu experienciei mais uma das inúmeras facetas de demonstração do racismo cotidiano.

Sou um homem negro retinto de 38 anos, heterossexual, cisgênero, filho, irmão, amigo, marido, pai, professor, doutorando e pesquisador. Sou enquadrado pelo olhar social no que popularmente chamam negão. A leitura que fazem do meu corpo está associada a elementos limitados como violência, sexualidade, musicalidade, prestação de serviços braçais e de segurança. Já ouvi que o negro nasce duas vezes, no parto e quando recebe a chancela de negro na sociedade, quando fica explícito qual o significado dos corpos negros no convívio social, na produção do imaginário do homem negro como vilão, na zoomorfização dos corpos negros.

No dicionário Priberam a palavra zoomórfico significa aquilo que tem forma de animal ou apresenta figuras animais, tem paralelos com as palavras bestialização e desumanização. A associação do ser humano aos animais funciona para destituí-lo de humanidade e justificar exploração, compra, venda, precariedade e maus tratos.

Derrida (2002, p.32) afirma que existe um tipo de discurso, uma forma de tratado teórico ou filosófico do animal. Onde a condição de animalidade torna o corpo dos seus signatários algo que não deve ser levado em consideração. As pessoas mesmo que tenham sido vistas pelo “animal”, *não puderam ou quiseram tirar nenhuma consequência sistemática do fato que um animal pudesse, olhá-las e dirigir-se a elas lá de baixo, com base em uma origem completamente outra.*

Segundo Vasconcelos (2012, p. 146 e 147) no Brasil colonial havia muita similaridade no trato da população escravizada e dos animais, e a autora exemplifica isso com o uso da palavra mulato, demonstrando que etimologicamente ela significa o diminutivo de mula. Esse termo foi atestado a partir de 1527 para designar a mestiçagem bastarda escravizada resultante da união de brancos e negros. Essa suposta “união”, entre muitas aspás, é marcada pela relação entre o dono (branco) e sua posse (negro), num contexto de estupros e abusos. Sueli Carneiro (2011, p.66) já nos alertou para os diversos usos políticos e ideológicos da miscigenação racial, destacando principalmente o suporte ao mito da democracia racial. Na prática esse argumento omite os estupros coloniais praticados e que podem ser verificados através de pesquisas genéticas que apontam que 63% da população branca possui 28% do DNA negro e 33% do DNA indígena.

Realizei uma pesquisa com anúncios de compra, venda e fuga de escravos que foram publicados em jornais do século XIX. Nos textos jornalísticos muitas características fenotípicas, a zoomorfização com as palavras mulato e cabra, nomenclaturas para os tons de pele, uma descrição minuciosa dos corpos, dos dentes, das habilidades, tal qual as descrições de animais e produtos comercializáveis.

Os anúncios expostos nas duas páginas abaixo são um indicativo de como a questão da raça se construiu historicamente no Brasil, limitando o desenvolvimento dos corpos negros.

Escravos fugidos

Christiano, altura mais que regular, não é bem preto, maçãs do rosto salientes, pernas arcadas, dentes limados, cabellos bem penteados, figura bonita, idade 38 annos, amansa animaes, toca viola, tem trocado o nome pelo de Felipe; fugido a tempo.

Innocencio, baixo, mulato meio claro, fino de corpo, barba tinha só no queixo e bigode, idade de 30 annos, alfaiate, cocheiro, trica o nome pelo de João.

Nicacio, alto, fino de cara, barbado, não é bem preto, signaes no rosto que parecem ser de beixigas, arrasta uma perna, parece que a esquerda, idade 46 annos.

Ildefonso, fino de corpo, preto, barbado, sem dentes na frente, beigudo, trabalha em serviço de taquaras.

Gratifica-se á 100\$000 rs. por cada um, entendendo-se em Jundi-hy com o sr. José Benedicto Afonso. 10-3.



A Joaquim Francisco de Moura, fugio um escravo crioulo de nome Gabriel, alto, cheio de corpo, boa barba, meio fulla, falla carregada e compassada, pés grandes com os dedos levantados, andar balanceado parecendo coxear um pouco, 30 annos pouco mais ou menos de idade, é bom trabalhador de roça e entende de rebocar e tocar lotte; levou roupa de algodão de Santo Aleixo: este escravo esteve alguns annos em S. Paulo servindo uma Senhora velha da rua do Carmo, e por isso é conhecedor da cidade e seus arrabaldes, e tomou a direcção da mesma cidade. Quem o prender e recolher em cadêa segura, ou d'elle der noticia certa, n esta cidade ao annunciante e em S. Paulo ao Sr. major Francisco Martins d'Almeida, será gratificado e indemnizado da despesa que fizer para esse fim. Taubaté 17 de abril de 1858.

Joaquim Francisco de Moura. (1-3)

NA RUA DA QUITANDA n. 29 precisa-se de alugar um escravo para serviço de casa, e dá-se-lhe de comer. Quem o tiver dirija-se á mesma casa.

Escravo fugido

No dia 8 de Outubro do anno proximo passado fugio da fazenda do Bom Retiro, propriedade do dr. Francisco Antonio de Araujo o escravo José, pardo claro, de 22 annos de idade, estatura regular, cheio de corpo, com a falta de um dente na frente do lado superior, cabellos avermelhados, orelha roxa, falla macia, e andar vagaroso. Intitula-se forro, e quando fugio a primeira vez esteve contratado como camarada em uma fazenda em Capivary.

Quem o aprehender e entregar ao seu senhor no Amparo, ou o recolher n cadêa em qualquer parte será bem gratificado, e protesta-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutar. 15-9



FUGIU á Joaquim Domingues Corrêa na cidade de Campinas um escravo de nome Augusto com os signaes seguintes: Côr bem preta, bastante barba, magro, falta de dois ou tres dentes na frente, tem uma orelha mais curta do que outra.

Quem deste escravo der noticia certa, ou o entregar na cidade de Campinas, rua do Rozario n.º 53—receberá a gratificação de 50\$ rs.

N. B. este escravo fugiu no dia 10 de setembro do corrente anno. (1-3)

Fugiram

da fazenda da Boa Vista de Pirassununga no dia 20 do corrente os escravos seguintes:

Simão 25 annos, preto, altura regular, sem barba e desdentado, tendo na mão direita só dois dedos indicador e pollegar, e um caroço nas costas do lado esquerdo.

Gregorio 25 annos, preto fulla, sem barba, falta de dentes na frente, e pernas finas.

Quem os entregar na referida fazenda a Manoel Francisco da Silveira será gratificado com cem mil réis de cada um.

Pirassununga, 29 de Junho de 1886.

3-3 Manoel Francisco da Silveira.

PRECISA-SE

comprar uma escrava de meia idade sem vicios, e que saiba cozinhar. Informações á rua Direita n. 7. — Loja de ferragens. 4-4

100.000 rs.

Fugio em Setembro de 1878 o escravo de n. m. Clementino, pertencente a Olympio Pinheiro da Silva, e tem os signaes seguintes: mulato, com algumas pintas no rosto, estatura baixa, pouca barba, e ruiva, mãos e pés pequenos, dentes cariados. Quem o apprehender, ou der informações certas em Rezende a seu senhor, ou em S. José dos Campos ao dr. Antonio de Castro de Mendonça Furtado, será gratificado com a quantia acima. 10-1

ANNUNCIOS.

DESAPARECEO dos Curros, no dia 2 do corrente mez de junho um par-dinho claro, idade 12 annos representando menos, escravo do major José Maria Gavião Peixoto, com os signaes seguintes: um pouco gago, muito esperto, e foi vestido com calça de algodão mescla, e camisa de algodãozinho fino, desconfia-se que seduzido por algum tropeiro, acompanhasse alguma tropa, ou que esteja acoutado em alguma casa, e por isso des-de já protesta-se com todo rigor da lei. Quem o aprender ou der noticias certas nesta cidade, a seu senhor no pateo de Palacio n. 5 ou em Campinas ao Sr. D. José Artigues, ou em S. João do Rio Claro ao Sr. João Pereira de Lima Junior, ou ao Sr. Guilherme Withaker será bem gratificado.

Escravos fugidos

Fugiram da fazenda do tenente-coronel José Luiz Borges, do municipio do Rio Claro a 18 de Janeiro do corrente anno os escravos seguintes:

José, preto pouco fula, 25 annos de idade, pouca barba, altura regular, cheio de corpo, tem falta de um dente na frente, uma cicatriz no rosto e outra em um dos braços e dois signaes de ferida nas canellas, é domador e entende de bolieiro.

José, cabra, pouco pallido, 18 annos de idade, altura menos que regular, bocca grande, dentes da frente apodrecidos, testa pequena, bastante ladino, levarão dois cavallos ensilhados, sendo: um saino grande com uma estrela na testa, e outro alazão tonsado a meia clina,

Suspeita-se que se dirigiram para Franca, ou Coritiba; quem os apprehender e entregar á seu senhor será bem gratificado. 8-3

Escravo fugido

Fugio de Julio Cezar de Cerqueira Lima o escravo Gabriel, com os signaes seguintes: mulato claro, cabelo corrido, bonito, idade 17 annos mais ou menos; foi comprado ao sr. dr. Alfredo Ellis em S. Paulo.

Gratifica-se generosamente a quem entregar a seu senhor sua fazenda perto da estação do Vallinhos, ou em Campinas ao dr. George de Miranda, na estação da Cachoeira ao Olegario Cezar, e em Santos a Vianna & C. Dito escravo foi montado em um cavallo cor de pinhão, arreado com selim inglez, e bastante aconpa. 10-1

FUGIO á Antonio Januario Pinto Ferraz da cidade de Campinas um mulato, de nome Antonio cujos signaes são os seguintes: rosto com signaes de bexigas e de sardas, altura regular, cabellos crespos; levou bastante roupa fina.

Quem o apprehender ou d'elle der noticia certa será bem gratificado, alem das despezas que fizer. Protesta-se igualmente com todo o rigor da lei contra quem o tiver acoutado.

PRECISA-SE

alugar uma criada que saiba cozinhar e fazer os arranjos de uma casa de familia, e um moleque para recados, na rua da Princeza n. 1. 3-1

ESCRAVA

VENDE-SE uma, mulata de 38 annos, com um filho de 3 annos de cor clara e compra-se um negrinha de 10 a 12 annos. Para tratar á rua Quitanda n. 20. 3-3

VENDE-SE um crioulo de 16 a 18 annos, sem vicio algum. Nesta typographia se dirá quem vende.

NA rua do Rozario n. 37, vende-se um preto, perfeito cusinheiro. Para tratar na mesma casa.

AMA

DE LEITE.

VENDE-SE uma preta, muito moça com cria; sabendo lavar perfeitamente, e bem desembaraçada para o serviço domestico: é muito sadia, e o motivo da venda, é não querer servir mais a seus antigos senhores. Para tratar—no largo do carmo, numero 75—sobrado.

Para Goellner (2003, p.30 e 31)

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura, é simultaneamente, um desafio e uma necessidade. (...) O corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é, portanto, algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (...) Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

Um corpo não é apenas um corpo, é também seu entorno. Essa frase atravessa o relato 02, já que um curriculum vitae eloquente emudece ante meu fenótipo, afinal minha cor chega antes, eu sou lido socialmente como um negão, “um negão desse tamanho”, e minha cor e meu tamanho falam primeiro, demonstrando a forma como o dispositivo de racialidade atua em relação à minha figura. Dialogando com Carneiro (2023, p.82) utilizo o conceito de dispositivo de racialidade “*como instrumento articulador de uma rede de elementos bem definida pelo contrato racial e que determina tanto as funções e as atividades no sistema produtivo quanto os papéis sociais*”.

Como já expressei anteriormente aparecer não foi uma questão de escolha. Eu apareço, e cansei de aparecer como suspeito, como figura de medo, aparecer negativamente de maneira geral. Quero subverter a lógica e ser eu mesmo a definir como aparecer. Sei que, independentemente do que eu faça, o dispositivo de racialidade influência e minha figura é vinculada a coisas e situações negativas. por isso decidi aparecer como um bom pai, bom marido, bom filho, bom irmão e bom profissional. Vou aparecer como escritor, professor e palestrante. Vou aparecer como graduado, pós-graduado, mestre, doutorando, em breve doutor. Quem sabe até pós doutor. Vou aparecer

como autor e organizador de livros. Vou aparecer como professor universitário. Aprendi a gostar de aparecer porque não tive outra opção.

#Relato 03

**Por inúmeras vezes me imaginei conversando com meu filho ou minha filha sobre racismo, como identificar, o que fazer, como agir em determinadas circunstâncias. Montando na minha cabeça um cenário onde minha casa seja um esteio, um porto seguro de amor, aprendizado, acolhimento e fortalecimento para os desafios do mundo lá fora. Quando Thaís anunciou a gravidez não há palavra para descrever a emoção que senti e o dia que minha filha nasceu foi como pegar o amor nos meus braços e acalantar no meu colo. Quando saímos do hospital botei os balões na janela do carro, anunciando a chegada da nossa princesa. Experimentei muita ternura nos olhares e interações com as pessoas, nos carros passando ao lado do nosso, na clínica para aplicar as primeiras vacinas, e essa foi tônica dos nossos primeiros dias. Aos dez dias da nossa filha fomos para consulta no pediatra. Estacionamos o carro, minha filha no meu colo, Thaís caminhando lentamente recuperando-se do parto e eu andando mais a frente em direção a clínica, localizada no centro da Taquara, um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Uma senhora idosa branca veio aproximando-se de mim e por um momento, enebriado por tanta ternura nos últimos dias, atrasei um pouco a passada, aguardando o comentário da senhora. Quando ela chegou bem perto disse, onde você roubou essa menina? Ela não é sua? Onde você pegou ela (sic)? Naquele momento experimentei uma vulnerabilidade que não estava habituado, alguém aproximando-se de mim e da minha filha gritando impróprios, os cenários limitados que vislumbrava graças ao meu nervosismo davam conta de me desvencilhar daquela senhora, usando a força se necessário, o que com certeza seria um choque para os transeuntes e possivelmente resultaria na minha agressão pelos populares, ou ser perseguido e agredido por populares que concordassem com o que ela estava falando, não me dando tempo de me explicar, mostrar uma documentação, nada... Mentalmente estabeleci o limite, se ela tocar na minha filha serei extremo. Comecei a pedir que ela se afastasse de mim, até que Thaís, percebeu a situação e apertou o passo, gritando, mesmo sem poder, É MEU MARIDO E MINHA FILHA! A senhora afastou-se, apertei o passo e entrei na clínica. Toda essa situação não durou mais que dois minutos, mas foi uma longa agonia que me apresentou a um novo lugar na dinâmica racista cotidiana, o lugar de pai. Thaís é uma mulher negra de pele clara e minha filha é negra de pele mais clara que a minha. Já não bastasse tudo que o racismo insiste em tentar tirar de mim, descobri que não posso ser o pai da minha filha. **

Para Mbembe (2020, p.98 e 99) a ação dessa senhora representa uma manifestação do nanorracismo, que o autor afirma ser uma

forma narcótica do preconceito de cor que se expressa nos gestos aparentemente inócuos do dia a dia, por causa de uma insignificância, uma afirmação aparentemente inconsciente, uma brincadeira, uma alusão ou uma insinuação, um lapso, uma piada, algo implícito e, que se diga com todas as letras, uma malícia voluntária, uma intenção maldosa, um menosprezo ou estorvo deliberados, um obscuro desejo de estigmatizar e, acima de tudo, de agredir, de ferir e humilhar, de profanar aquele que não consideramos como sendo dos nossos?

As características fenotípicas são fatores fundamentais para os significados racistas associados ao meu corpo. Nessa interpretação o conteúdo pouco importa, já que a discriminação é dada pela forma, ou seja, para a idosa racista um homem negro retinto com um bebê de pele negra clara no colo não pode ser seu pai.

Capítulo 1.1- Lírios do Gueto

É só regar os lírios do gueto que o Beethoven
Negro vêm pra se mostrar
Mas o leite suado é tão ingrato
Que as gangues vão ganhando cada dia mais espaço
Tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo igual
Brixton, Bronx ou Baixada
Brixton, Bronx ou Baixada – O Rappa

*Caso isolado do dia
Ontem me mataram
Apontaram com certeza
Distinguiram e atiraram
Morri
Hoje me mataram
Eu pedi auxílio, até gritei
Me debati, implorei
Eles chegaram
Achei que iam ajudar
Só me filmaram
Deixaram me espancar
Morri
Amanhã
Vão me matar de novo
Todos os dias
Até quando?
Vinícius Hozana*

A primeira notícia que li em 2021 foi da morte de uma menina negra de 5 anos de idade, moradora do morro do Turano. Ela foi atingida por uma bala perdida no pescoço, na noite de réveillon. A primeira notícia que li em 2022 foi a da morte de um menino negro de 6 anos de idade, morador da comunidade da Torre, no bairro Inconfidência em Queimados, na Baixada Fluminense. Ele foi atingido por uma bala perdida no peito. De acordo com o Instituto Fogo Cruzado 17 crianças foram vítimas de balas perdidas em 2023. Quantos já foram mortos em 2024?

Recordei-me de 2013, ano que comecei a lecionar na rede estadual do Rio de Janeiro, em um CIEP⁸, localizado no município de Nova Iguaçu. Numa das minhas primeiras aulas, conversando com uma turma de 6º ano, onde a maioria dos estudantes era negra, propus que eles escrevessem no papel quais os seus sonhos, desejos para o futuro, para que depois pudéssemos dialogar sobre os temas que surgissem. A ideia era falar sobre futuro, planejamentos e perspectivas. Durante a dinâmica um estudante entregou a sua folha com apenas uma palavra escrita: “crescer”.

Na hora, de bate pronto, brinquei com ele dizendo: - “Ué! Crescer é biológico, uns crescem mais, outros menos, para crescer basta estar vivo”. Não analisei a complexidade daquele fato quando ele ocorreu, nem mesmo retornei a essa lembrança, quando ao longo dos 4 anos em que trabalhei nesse CIEP escola, vários jovens estudantes negros perderam a vida em situação de violência. Partindo da premissa que é preciso estar vivo para crescer, quantos de nós, mulheres e homens negros, temos nossas possibilidades de futuro negadas por conta do racismo. Ações que buscam negar nossa existência, nos invisibilizar. Dialogo com Santos e Kilomba para tentar responder: como podemos definir o racismo?

Santos (2022, p.12, 13 e 14) estabelece que

vivemos em num país que reconhece a existência do racismo, mas onde ninguém se diz racista. Essa combinação perversa resulta numa prática amplamente disseminada na qual todas as pessoas têm alguma opinião sobre o racismo, sem que necessariamente haja uma compreensão mínima da dimensão desse fenômeno. (...) uma das grandes dificuldades para compreendê-lo como uma realidade concreta reside no fato de esse mesmo racismo compor a estrutura das sociedades da qual faz parte. (...) Ao tomar o racismo como uma verdade que precisa ser desvelada, percebemos que ele também é um sistema de poder que estrutura as sociedades modernas, organizando as violências que acometem as populações discriminadas e, ao mesmo tempo construindo uma muralha de privilégios usufruídos exclusivamente por outro segmento social, no caso, a população branca.

Já Kilomba (2021, p.71) afirma que

⁸ A sigla CIEP significa Centro Integrado de Educação Pública. Os CIEP's foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando era secretário da educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Essas instituições apresentam características arquitetônicas idênticas tornando-as facilmente identificáveis.

O racismo é uma realidade violenta. Por séculos, ele tem sido fundamental para o fazer político da Europa, começando com os projetos europeus de escravização, colonização (...) o racismo é muitas vezes visto como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política (...) ilustra a fantasia predominante de que o racismo é “algo” nas estruturas das relações sociais, mas não um determinante dessas relações.

Minha experiência bibliográfica com o racismo se deu tantos anos depois de ter sofrido a primeira situação, e esse aprofundamento bibliográfico para o desenvolvimento da minha escrita nos últimos anos me coloca em lugar de finalmente conseguir verbalizar certas situações e nutrir argumentos contrários a falácias comuns como: *Na minha opinião a cor não importa, somos todos seres humanos, os próprios negros que são preconceituosos*, e tantas outras. Também aprendi recentemente que para protocolar uma denúncia de racismo não há a necessidade de materialidade da prova, o sentimento da vítima é o fator relevante para a acusação. Além dessas duas definições de racismo trago o trecho de uma música famosa do Gabriel o pensador e o trecho de uma fala do Vice-presidente do governo de Jair Messias Bolsonaro, General Mourão, para ilustrar e introduzir a continuidade da conversa.

“Racismo, preconceito e discriminação em geral
É uma burrice coletiva sem explicação
Afinal, que justificativa você me dá
Para um povo que precisa de união(...)”
Gabriel Pensador – 2003

“No Brasil, não existe racismo”, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. “Lamentável, né? Lamentável isso aí. Isso é lamentável. Em princípio, é segurança totalmente despreparada para a atividade que ele tem que fazer [...] para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui”, afirmou Mourão. Vice-presidente repetiu tese por três vezes e disse que racismo é ‘coisa que querem importar para o Brasil’. João Alberto Freitas, 40 anos, foi espancado e morto por seguranças no RS.”
General Hamilton Mourão

Refutando o compositor Gabriel o Pensador, afirmo que o racismo não é burrice, não é problema cognitivo, não é desvio moral. Santos e Kilomba mostram que o racismo é tecnologia de dominação e perpetuação do poder. Para Gonçalves (2017, p.5) *o racismo é um software que opera as relações raciais nas sociedades, sempre atualizando seus recursos paradoxalmente com velhas tecnologias*. O racismo faz parte da estrutura política, econômica e histórica do nosso país e é uma estratégia para disputa de recursos e bem-estar, como ilustra Kilomba. A fala do então vice-presidente foi pautada na falácia da Democracia Racial, que segundo Nascimento (2016, p.54) consiste em

uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituíram detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial?”

Para Nascimento (2016, p.111) “democracia racial” significa a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro. (...) institucionalizado de forma eficaz no governo, assim como difuso e *penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade*. Por isso é fundamental debater o racismo e o mito da democracia racial, difundindo práticas antirracistas, pois o antirracismo não é só inclusão, é admitir que há outras formas de gerir a vida. Segundo hooks⁹ (2013) os atos de desafio devem questionar o status quo. A escola é palco de disputas sociais, vigilância de ideias e significados, manutenção do status quo, docilidade e domesticação dos corpos para a vida em sociedade limitando os espectros de ação. A educação deve combater a unicidade, quebrar sentidos, mostrar outras possibilidades, valorizar as diferenças. Para Moreira e Silva Júnior (2016, p.48)

Se entendermos o currículo como o coração da escola, podemos afirmar que por seu intermédio se apresentam aos alunos a visão de mundo que se quer difundir e a ideologia que se pretende inculcar. Pinar (2004) afirma que o currículo escolar incorpora o que escolhemos relembrar sobre o passado, o que acreditamos sobre o presente e o que esperamos do futuro. (...) É por meio do currículo, concebido como elemento nuclear da política educacional, que os distintos grupos sociais – especialmente os dominantes – expressam sua visão de mundo, seu projeto social e suas “verdades”. Sendo assim,

⁹ A grafia com letras minúsculas é um posicionamento político de recusa egóica intelectual da autora.

problematizar e questionar o currículo pode constituir um caminho inicial no esforço por formar novas subjetividades que não aceitem as normas opressoras.

Pensando no caráter questionador que podemos atribuir a nossa experiência do currículo vivido, trago alguns relatos de situações de racismo que vivi no contexto profissional e estudantil *dentrofora* das escolas.

Capítulo 1.2 – Também, um NEGÃO desse tamanho

Essa frase atravessa a minha vida a nível pessoal e profissional. Na vida pessoal ela está associada a uma infância e adolescência tolhida, com pouco direito a ingenuidades. Ouvi durante muito tempo meu pai dizer: “na rua não vão dizer que você tem só 10, 11, 12, 13, 14, x anos, vão te tratar como adulto. A conversa nunca foi associada a questões racistas, mas hoje descubro toda vivência e conhecimento de um homem negro mais velho conversando com outro mais jovem. Me percebo falando as mesmas coisas para os meus estudantes. Não ande por aí sem camisa, cuidado com o vocabulário, não saia sem seus documentos, durante qualquer abordagem policial não faça movimentos bruscos, não levante a voz, não olhe nos olhos seja sempre muito educado, afinal na rua ninguém vai te tratar como um jovem.

Pensando em muitas situações e abordagens policiais que já sofri, a famosa “dura” e dialogando com Ramos e Musumeci (2005, p.16) confirmei que sou um *elemento suspeito de cor padrão*. Para Mv Bill *a descrição do marginal é favelado, pobre e preto*, para L7nnon sou *a cara do freio da Blazer*. Ser um negão deste tamanho é ser seguido pelos seguranças no shopping, questionado pela segurança do banco. Para o negão a porta sempre trava, o táxi não para, as pessoas não se sentam ao lado no ônibus, atravessam a rua, seguram a bolsa, olham. A eloquência dos olhares e o medo estampado na cara de muitos, medo que acua, mas que muitas vezes incentiva um ímpeto de violência, como que para coibir o pior. Já fui atacado e ameaçado muitas vezes e entender que causo medo e espanto em muitas pessoas foi um processo de aprendizado doloroso e libertador.

Nas demonstrações sentimentais ocorre o mesmo processo: Um negão desse tamanho com medo? Um negão desse tamanho chorando? Um negão desse tamanho apaixonado? Um negão desse tamanho escrevendo poesias? Um negão desse tamanho triste? Essa situação já chegou a níveis extremos ao ponto de eu estar em uma festa de aniversário quer foi invadida pela ex esposa do aniversariante, que o agrediu, agrediu a namorada dele, agrediu outro convidado, nós chamamos a polícia e quando eles chegaram o policial me perguntou: - “Pô um *negão desse tamanho* com medo de mulher?”

Como disse ouço essa frase há tanto tempo, mas só passei a fazer uma análise mais criteriosa dela a partir do momento que passei a ouvi-la na universidade e no meu

ambiente de trabalho, principalmente em conversas na sala dos professores e conselhos de classe, comumente associada as minhas aulas. Inúmeras vezes o bom relacionamento que busco construir com as turmas através do diálogo, respeito e afeto é associado ao medo do negão. Se a turma geralmente é indisciplinada, mas nas minhas aulas é participativa, logo vem a fala também com um negão desse tamanho até eu participava. Se a turma faz silêncio durante uma tarefa ou explicação, *também, com um negão desse tamanho* todo mundo fica quieto. Mas a experiência me ensinou o contrário, pois, ninguém silencia sobre minha cor e meu tamanho, a ideia de que provoço medo é acionada, sistematicamente, para me desumanizar, descaracterizar, animalizar, demonizar e diminuir. Meu tamanho, para eles, na verdade, é mínimo.

Em uma das escolas estaduais que trabalho a coordenação passou a convidar os estudantes representantes de turma para participar dos conselhos de classe, podendo expor suas opiniões, tecer críticas e dar sugestões. Nesse conselho eu estava ajustando alguns detalhes no meu diário e ouvindo a participação dos representantes. A representante de uma das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) teceu algumas críticas ao comportamento, na opinião da turma, grosseiro de um professor, que segundo eles falava de forma ríspida e se negava a repetir algumas explicações. Para ilustrar seu ponto de vista falou das minhas aulas e de como, na opinião da turma, os diálogos fluíam de forma mais amena. O professor em questão, homem branco, pediu a palavra e utilizou a seguinte argumentação: - “Como vocês podem dizer que tem medo de mim, mas não ter medo do Vinícius, um negão desse tamanho!”

Medo. Dificilmente passo algum tempo sem ouvir essa palavra associada a minha pessoa. Até mesmo quando em tom supostamente elogioso, afirmam que sou tranquilo e bom de conversa, isso chama mais atenção por estar em suposta contradição com o que o meu biotipo associado ao meu fenótipo costuma despertar nas pessoas. No dicionário Priberam o verbete medo está definido da seguinte forma: *estado emocional resultante da consciência de perigo ou de ameaça, reais, hipotéticos ou imaginários, fobia, pavor, terror*. Mbembe (2020, p.136) afirma que todo racista tem medo do negro. Para ele

o racista tem, na verdade, medo do negro, apesar de já ter decretado anteriormente sua inferioridade. Como se pode ter medo daquele a quem, apesar de tudo, se menosprezou; daquele a quem se removeram de antemão todos os atributos de força e poder? Aliás não se trata apenas de medo, mas de uma combinação de medo, ódio e amor despropositado. Esse é, na verdade, o traço característico do racismo antinegro – o fato de, diante de um negro, não

ser capaz de se comportar e agir “normalmente”. Isso afeta tanto o próprio negro quanto quem está diante dele.

Como Sussekind e Merladet compõem, no Dicionário de Pesquisa Narrativa (2022) o processo de desumanização é relacional, sendo assim, reciprocamente, desumaniza a todos, mesmo que em diferentes escalas, já que a suspeita de humanidade para uns, suspende e esvazia politicamente a ideia de humanidade em si mesma. A humanidade se esvai nas relações pautadas pelo medo. O medo é a arma mais poderosa das políticas de “nós contra eles” (SUSSEKIND, PIMENTA, FERREIRA, 2020). Meu 04º relato tem relação com essa situação do medo e desconfiança que meu corpo gera ao se deslocar pelo espaço.

#Relato 04

**Durante um período da minha vida cursei duas universidades ao mesmo tempo. Quando prestei vestibular passei para Geografia na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na dúvida de onde estudar, fiquei nas duas um tempo até me decidir. Morava em Madureira, saía de casa bem cedo ia para Niterói, estudava pela manhã na UFF, depois ia para a UFRJ na Ilha do Fundão, onde participava de um grupo de pesquisa a tarde e cursava disciplinas a noite. Saía da faculdade por volta das 22hs e muitas vezes só conseguia chegar em casa já perto da meia noite. Num desses dias, desci do ônibus no centro de Madureira, como de costume, e voltei caminhando para casa. Ouvi a seguinte frase: - “Tá indo pra onde negão?” Olhei para trás e era um policial empunhando um fuzil e outro com uma pistola, respondi que estava indo para casa e ele afirmou que “estar na rua depois das 22hs para ele era coisa de vagabundo.” Pedi autorização para mostrar meus documentos e, seguindo orientações do meu pai desde a mais tenra infância, mostrei não só a minha identidade, mas também as carteirinhas de estudante da UFF e da UFRJ. O policial parecia não acreditar. Tirou as duas carteirinhas do plástico e esfregava os dedos nelas como que buscando alguma falsificação ou algo do tipo. Ao terminar o exame, ele me disse: - Vai lá negão, vai pra casa. Ó, vai ficar maluco de tanto estudar hein. **

Na minha experiência, estudar e me expressar bem salvaram minha vida inúmeras vezes. Essa, foi apenas uma delas. Na minha vida, o racismo apresenta um corolário de impedimentos cotidianos que, para sobreviver, fui me acostumando a me proteger, de diversas formas, são as artes do fraco, que, conforme descreve Certeau (1994), permitem que, mesmo sendo um negão desse tamanho, eu, desumanizado, possa inverter, subverter, burlar e recriar, todo dia, as práticas de opressão como resistência.

#Relato 05-

**Na primeira escola que trabalhei efetivamente como professor, desenvolvi junto aos professores de biologia um trabalho cuja culminância era a visitação em um projeto de conservação de uma área de mangue na Ilha do Governador. Eu estava muito empolgado, pois tinha começado a trabalhar e seria minha primeira ida a campo com os estudantes. Eram dois professores de biologia e eu que trabalhava com as turmas dos dois turnos. Pela manhã fomos com a turma e a professora de Biologia para o mangue, chegando lá pude explicar para os estudantes, durante todo o trajeto, vários aspectos e importância da preservação ambiental. Ao final do percurso a professora ganhou uma garrafa, um boné e uma escultura feita com o material reciclável recolhido do mangue e eu não ganhei absolutamente nada. Voltamos para a escola e na tarde do mesmo dia voltamos para o mangue, agora com o professor de Biologia. A situação se desenvolveu da mesma forma até o momento da entrega dos brindes, onde o professor achou estranho o fato de somente ele ganhar algo e questionou. A organização do projeto justificou que apenas os professores ganhavam brindes e ele logo afirmou: -Eu sou o professor de biologia e ele é o professor de Geografia. A situação ficou um pouco embaraçosa, a organização tentou justificar afirmando que pensaram que eu era o segurança da escola e por isso eu não tinha ganho os brindes. Eles pediram desculpas, providenciaram os meus brindes, mas eu fiquei, para além da constatação do racismo na situação, com o seguinte questionamento, sem nenhum demérito ao ofício de segurança privada, mas, será que todo segurança de escola vai aos trabalhos de campo e ministra aula durante todo o evento? **

Ao longo dos meus 17 anos de magistério, raras foram as escolas em que cheguei e não me questionaram ser a pessoa da segurança. O mais inusitado é responder este questionamento em escolas municipais e estaduais que, sabidamente, não contam com o serviço de segurança, deixando a pergunta ainda mais sem sentido. As nomenclaturas e abordagens mudam, mas o tema geralmente é o mesmo, tanto que hoje em dia questionam se sou o segurança do Mc Poze do Rodo¹⁰ ou do Mc Daniel¹¹.

¹⁰ Mc carioca relevante no cenário musical do trap e do funk na atualidade. Segue link com a imagem do artista: <https://images.app.goo.gl/r2bqjsiuTm14Yn5M8>

¹¹ Mc paulista relevante no cenário musical do trap e do funk na atualidade. Segue link com a imagem do artista: <https://images.app.goo.gl/JH4TVQ94V5FPnp1u8>

#Relato 06

Estava na sala dos professores quando um dos auxiliares de serviços gerais me chama trazendo o seguinte recado da diretora: Preciso que você venha a minha sala. Ao chegar a sala ela pede que eu aguarde enquanto ela atende duas pessoas no balcão. Fico em pé na porta aguardando, ela termina o atendimento e eu questiono o que ela gostaria de falar comigo. Ela prontamente responde que não queria falar nada, mas como tinha achado as duas pessoas mal-encaradas, pediu para me chamarem afinal um negão desse tamanho já dá uma intimidação.

Perceba que ela não afirmou sentir-se mais segura na minha presença, ela esperou que a minha figura despertasse nas pessoas mal-encaradas, o mesmo medo que estas despertaram nela. Medo de mim... hoje e todo dia. Medo de mim e de tantos outros negões e neguinhos (que ameaçam porque, um dia, serão negões) que cruzam seus caminhos cotidianamente, leitor, sendo, na melhor das situações, invisíveis.

#Relato 07

**Trabalhei em uma escola particular tradicional no bairro da Freguesia em Jacarepaguá. No período em que estive lá era comum que a dona da escola pedisse para eu ler algum comunicado ou apresentar alguma atração na feira de ciências, festa junina ou conselho de classe. Segundo ela por conta da minha voz forte e grave. Em uma das nossas reuniões de final de ano, ela pediu para que eu fizesse um pronunciamento e após o término resolveu me elogiar agradecendo a minha presteza e participação e afirmando na frente de todos os professores e funcionários que eu era um Homem Negro de coração branco!*

*Na hora fiquei embasbacado com a frase e ante o silêncio da plateia, dei um passo para o lado e puxei uma salva de palmas. Minha surpresa não foi pela fala racista em si, que posso afirmar tristemente, já não me surpreende mais, mas pelo contexto supostamente elogioso da fala e pela total falta de noção da autora da frase.**

Como elogiar um homem negro para além da objetificação, zoomorfização ou da hipersexualização? Reconhecer nele relevâncias para além de supostamente ter um grande pênis, ser forte e fogoso na cama, ser malandro desenrolado. Ao tentar elogiar um homem negro intelectualmente o máximo que ela conseguiu foi compará-lo ao que ela e grande parte da sociedade acham padrão, o homem branco. E, logo o coração de um homem branco... que merda.

Capítulo 1.3- Currículos Antirracistas e a lei 10.639/2003

#Relato 08

*Estava trabalhando com uma turma de 7º ano o tema território brasileiro, falando do extenso e recortado litoral do nosso país e decidi utilizar uma música do Arlindo Cruz associada ao mapa do Brasil. A ideia era pontuar no mapa os locais listados na letra da canção Pelo Litoral do álbum Batuques e Romances, de 2011.

O mar êê...

Tem samba na areia do mar!

O mar êê...

O mar me chamou pra sambar

Se tem lua cheia,

Tem samba na areia do mar...

Nessa onda que vai,

Nessa onda que vou levantar o meu astral

Foi na beira do mar que o samba começou

E eu vou pelo litoral...

O mar êê...

O mar me chamou pra sambar

Se tem lua cheia,

Tem samba na areia do mar...

Na praia de Lagoinha

Nas bandas do Ceára

Fui a Porto de Galinhas

E não parei de sambar...

Nossas praias são de ouro

Achei um tesouro

Guardado em baú

Com um samba cantado em Búzios

Partido versado em Jenipabu.

O mar êê...

O mar me chamou pra sambar

Se tem lua cheia,

Tem samba na areia do mar...

Junte Dunas de Itaúnas

Mel com cidreira e mostarda

Um gole de Parati

E a roda tá formada

Samba é forte nas praias de Ilhéus

Porém, não contaram em Taquatiara

Paraná, Bertioga tão boa

Capão da Canoa e Jeriquaquara.

O mar êê...

O mar me chamou pra sambar

Se tem lua cheia,

Tem samba na areia do mar...

Nessa onda que vai,

Nessa onda que vou levantar o meu astral

Foi na beira do mar que o samba começou

E eu vou pelo litoral...

O mar êê...

O mar me chamou pra sambar
Se tem lua cheia,
Tem samba na areia do mar...
Compositores: Roger Jose Cury /
Arlindo Cruz / Acyr Marques

Distribuí as folhas de exercícios e botei a música para tocar na caixa de som. Para minha surpresa alguns estudantes se mostraram extremamente contrariados, sendo que um deles pediu a palavra e questionou: - Professor, o senhor é macumbeiro? Respondi que não era “macumbeiro” e que aquela era uma forma pejorativa de se referir a qualquer religião de matriz africana. Ele continuou questionando: - Então porque o senhor está pondo para tocar a música daquele negão macumbeiro do esquenta? *

Na época o cantor Arlindo Cruz fazia parte do Esquenta, um programa dominical de variedades da rede Globo apresentado pela Regina Casé. O programa tinha um grande apelo popular baseado em atividades cotidianas nos subúrbios cariocas com ritmos musicais, usualmente marginalizados nessa rede de tv aberta, e muitos negros no elenco. Essa representatividade foi importante para abrir espaço na grade de programação da emissora. É muito comum ser questionado se sigo religiões de matriz africana e geralmente a pergunta é associada a algum comentário pejorativo e preconceituoso, revelando mais uma faceta do racismo, o *racismo religioso*. Na minha perspectiva a expressão intolerância religiosa é mais abrangente e torna o debate difuso levando em consideração que são as religiões de matriz africana, umbanda e candomblé, que sofrem a maioria dos ataques.

#Relato 09

**De algumas formas que, na minha perspectiva só são justificáveis pelo racismo,, na maioria das escolas que já trabalhei, as orientações da lei 10/639 transformaram-se em alguma celebração a ser realizada no dia 20 de novembro. Os temas História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, reduzidos a um único dia de trabalho. Vou relatar três situações que vivi em duas escolas estaduais da Baixada Fluminense, onde a maior parte dos estudantes era negra.*

No meu primeiro ano no CIEP o tema “Consciência Negra” seria abordado com uma exposição de supostas máscaras africanas feitas de papel machê, além de um desfile onde os estudantes estariam trajados com roupas feitas majoritariamente de tecido de chita. Decorando

os corredores da escola imagens de homens e mulheres negras em roupas tribais, postura de caça, segurando instrumentos como arcos, flechas e lanças.

Nessa escola existia um funcionário responsável pelos eventos culturais ao longo do ano, chamei-o para conversar questionando o porquê da associação tribal aos negros e a África como um todo, sugeri que ao invés de homes e mulheres com vestes tribais, fossem expostas imagens de homens e mulheres negras com vestimenta moderna, desempenhando atividades relacionadas com o nosso cotidiano. Paralelo a isso desenvolvi com as turmas em sala dois trabalhos. Um texto onde pedia para que eles escrevessem informações que eles tinham sobre o continente Africano, e na primeira parte desse trabalho a maioria das informações estava relacionada a animais, fome, guerra e aids. Na segunda parte do trabalho conduzi uma pesquisa sobre a atualidade no continente africano, falando sobre universidades, geração de tecnologia, grandes cidades, cinema, música, ou seja, tentando quebrar a visão estereotipada que a maioria ali tinha sobre o continente.

Busquei a direção da escola para conversar sobre o desfile e as máscaras e para minha surpresa, percebi que aquela abordagem era uma forma de controlar os assuntos e evitar que as religiões de matriz africana fossem pauta de algum tipo de diálogo. Toda negação de diversos assuntos pautada no medo de que o debate sobre África gerasse problemas com os estudantes e seus responsáveis, na tentativa de controlar o que fosse acontecer naquela celebração.

Como saldo positivo consegui que os trabalhos dos estudantes sobre informações e atualidades do continente africano fossem expostos nos corredores do ciep e que as imagens de negros em vestes tribais fossem trocadas. Trabalhei nessa escola por quatro anos e incorporei ao meu trabalho atividades que pudessem, na minha opinião, quebrar essa lógica engessada com que o tema é abordado, como se a África se resumisse aos seus animais selvagens, suas tribos, violência, fome, miséria, aids, ebola, escravidão.

*Três anos após os eventos relatados acima, nas comemorações do Dia da “Consciência Negra”, em uma outra escola que eu trabalhava, chamou a minha atenção um cartaz que dizia: “Não precisamos do Dia da Consciência Negra. Precisamos de 365 dias de consciência humana.” Esse cartaz estava fixado na porta da sala em que eu ia entrar e a turma estava me aguardando. Eu arranquei o cartaz, entrei em sala, rasguei o cartaz na frente da turma. Passado o silêncio inicial, muitos estudantes começaram a se manifestar sobre a situação, por isso, mudei a temática da minha aula e começamos a falar sobre racismo e preconceitos diversos. Inclusive recordo-me que iniciei minha fala com a seguinte pergunta: - Quem aqui já sofreu algum tipo de violência por ser humano?**

Vale lembrar que a escola das duas primeiras situações é a mesma escola onde houve os questionamentos da experiência de química relatada no capítulo 01 e da música do Arlindo Cruz relatado acima. Nessa conversa complicada eu poderia seguir contando outros tantos relatos que esmiuçam como o racismo se manifesta cotidianamente na minha vida. Essas práticas racistas representam manifestações epistemicidas, pois ferem de morte nossa racionalidade, subjugando nossas capacidades de ensinar, aprender, nos portar. São dispositivos de racialidade atuando sobre a negritude.

O Epistemicídio é, para Sueli Carneiro (2005), muito mais que “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” sendo “um processo persistente de produção de indigência cultural pela negação do acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção de inferioridade intelectual.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana afirmam que (2005, p. 17)

a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura do seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Essa valorização e busca por reparação de danos que o texto aponta não são consequências diretas da promulgação e aplicação da lei, eu as vislumbro como possibilidades, visto o perigo da teleologia da certeza.

O texto da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 expressa as seguintes informações

Mensagem de veto: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Já o texto da lei 11.645 de 10 de março de 2008 comunica as seguintes informações

altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da

África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”
(NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Nessa direção, segundo Carneiro (2011, p.70 e 71)

Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade. (...) Um negro solitário em uma propaganda povoada de brancos representa o conjunto de sua coletividade. Afinal negros são todos iguais, não é mesmo? Brancos, não. São individualidades, são múltiplos, complexos e assim devem ser representados. (...) A branquitude é, portanto, diversa e policromática. A negritude, no entanto, padece de toda sorte de indagações.

Essa abordagem de Sueli Carneiro, carregada de ironia, denuncia essa faceta do racismo que elimina a subjetividade dos corpos negros e nos interpreta como massa homogênea, previsíveis e matáveis. A lei 10/639 pode ser uma ferramenta para combater esse processo de eliminação da subjetividade. Seguindo a lógica da teleologia da certeza, a promulgação de leis que determinam os conhecimentos a serem incluídos no currículo serão exitosas ao serem trabalhadas por “bons” professores e recebidas por “bons” estudantes. Logo, poderíamos facilmente perceber a diminuição do racismo na sociedade brasileira depois de 20 anos da lei 10.639/2003.

Afirmo que a educação é mais que transmitir conhecimentos, produzir bons resultados e reforçar projetos identitários fixos para os estudantes. As salas de aula não são apenas um ambiente de reprodução de saberes produzidos em outros espaços, visto que material algum encerra saberes em si, já que a construção do conhecimento se dá através dos diálogos possíveis entre os materiais didáticos, os professores e os estudantes. Cada sala de aula é diferente, as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas, reinventadas e reconceitualizadas, na tentativa de dar conta de cada nova

experiência de ensino proposta pelas demandas cotidianas. O apoio a escola e seus gestores, o investimento em formação de professores, o desenvolvimento de planos de aula meticolosos não garantem êxito.

Como citado acima, na minha experiência docente essas leis estabeleceram políticas públicas que acabam sendo relacionadas as datas em 19 de abril, 09 de agosto e 20 de novembro, com muitos trabalhos escolares feitos só para constar no planejamento e gerar evidências que são importantes para se livrar das cobranças da coordenação de educação e pouco se avança nos diálogos efetivos sobre o tema. A partir dessa constatação quero propor uma crítica ao uso da palavra Implementação, pois na minha perspectiva o termo traz uma ideia de algo que não existe no espaço escolar e precisa ser posto, colocado para resolver o problema. Refuto essa ideia afirmando que a lei já está na escola e que a chave para essa compreensão é o cotidiano escolar e a escuta atenta ao estudante. É importante reforçar as escolhas cotidianamente e produzir conteúdo a partir do local, do chão da escola. Debater posição social, classe, raça e gênero. Construindo práticas antirracistas no cotidiano.

Para Ball (2016, p.10)

em nossas escolas, professores e outros atores de políticas não estavam simplesmente envolvidos na realização do trabalho de política; ou seja, implementando reformas. Ao contrário, eles estavam envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significavam, o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas. O que descobrimos foi que, em todas as nossas quatro escolas do estudo de caso, as políticas foram "personalizadas" e estavam ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. Assim, as políticas foram atuadas e não implementadas.

O professor, por sua escolha, assume papel de centralidade na leitura, interpretação e atuação das leis 10.639/03 e 11.645/08 sem renunciar à sua capacidade cognitiva de dialogar com esses conteúdos e consolidar uma rede de conhecimento com os estudantes e outros profissionais da educação, criando conhecimento socialmente válido baseado nos diálogos com os saberes cotidianos dos estudantes. Sendo um professor negro, essa situação ganha outras e também plurais nuances, quebrando paradigmas referentes ao corpo docente das escolas. Eu já trabalhei em 47 escolas e sempre são poucos professores negros, principalmente retintos, e em alguns casos já fui o único professor negro da escola. Nesse contexto me considero uma possibilidade

ambulante, a oportunidade de os estudantes vislumbrarem um homem negro adulto ocupando um espaço que eles estão pouco acostumados. Essas negociações de sentidos ocorrem de múltiplas formas, produzem conhecimento para além das normas curriculares vigentes e podem ser experienciadas cotidianamente nas escolas.

Atualmente 57,1% da população brasileira se autodeclara preta ou parda, num país onde as desigualdades raciais na educação são explícitas de acordo com os dados do IBGE, a porcentagem de brancos analfabetos é de 3,2%, enquanto a de negros é de 7,1%. A média de estudos da população branca é de 10,8 anos enquanto a de pretos e pardos é de 9,2 anos. 60% da população branca completou o ensino médio, enquanto apenas 47,3% dos pretos e pardos obtiveram o mesmo êxito. 29,5% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam no ensino superior e 6,5% já haviam se formado. Dentre os pretos e pardos apenas 16,4% está no ensino superior e 2,9% já possuem o diploma. Ao observarmos as ocupações da docência percebemos o abismo que existe na distribuição de vagas, já que atualmente apenas 16% dos docentes universitários são pretos ou pardos. Além disso, os negros e indígenas representam apenas 7,4% dos professores em pós-graduação. Esses dados dialogam com as afirmações de Carneiro (2011, p.168) e Cavalleiro (2001, p.85). Para Cavalleiro

raça é entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. (...) ao discutir sobre educação, cidadania e raça, refiro-me a todas as implicações que essa discussão acarreta ao segmento negro da população. Isso inclui o debate sobre a falta de garantia de uma escola de qualidade e de políticas públicas voltadas a população negra e pobre deste país.

Carneiro diz que (2011, p.168)

a interferência da raça e da cor no tratamento diferenciado(...)toda a lógica explicativa das desigualdades raciais e as “dificuldades” presentes nos debates sobre ações afirmativas: a ideia insuportável de ter de socializar com negros a espera e o acesso às mesas dos melhores restaurantes, escritórios, universidades etc.

Para Cavalleiro (2001, p.132) *o racismo e o patriarcalismo se cruzam numa dinâmica de interação e dependência mútua ao desumanizar os grupos subalternizados*. Se a educação escolar é importante ferramenta para o crescimento dentro de uma dinâmica capitalista heteropatriarcal que valoriza níveis de ocupação, renda e posição no

mercado de trabalho, não podemos ignorar a constatação dos números citados acima e a necessidade de especial atenção a população negra, parda e indígena do nosso país.

Capítulo 1.4- Currículo, experiências e educação antirracista – É possível ter um dia de paz?

#Relato 10

**Em uma aula sobre regionalização brasileira, enquanto eu escrevia no quadro, ouvi quando um estudante disse baixinho: “Olha o professor Vinícius, parece um gorilão.” Rapidamente virei para trás e disse: “Meu filho se você me imagina pelado e peludo guarde para você, não explane seus pensamentos.” Resposta rápida, utilizando a ferramenta do humor para constranger, sem problematizar. **

Por inúmeras vezes esta foi a atitude que tomei ante situações de injúria racial e racismo. Nem todo dia a gente tem fôlego para problematizar o racismo com os racistas. Como aprendemos com casos de George Floyd¹², Joao Alberto e tantos outros¹³, o racismo também mata por sufocamento e falta de ar.

Há uma insistência em abordar o racismo como uma questão de opinião, um achismo. Essa ideia popularmente difundida contribui para uma maior dificuldade em protocolar denúncias, visto que as narrativas nesse sentido muitas vezes são diminuídas como se fossem menos importantes, um *mimimi*¹⁴. Com a experiência que tenho hoje essa mesma resposta rápida se desdobraria em uma conversa sobre o crime de racismo, a zoomorfização, homofobia e importância do conhecimento pregresso dos estudantes.

O crime de racismo foi tipificado na Lei 7.716/89, também conhecida como Lei do Racismo, pune todo tipo de discriminação ou preconceito, seja de origem, raça, sexo, cor, idade, ou procedência nacional, com reclusão de 02 a 05 anos e pagamento de multa. A zoomorfização dos corpos negros e consequentemente sua desumanização e desqualificação intelectual. Essa comparação com animais que coloca os negros em posição de mercadoria, objetificados e constantemente hipersexualizados, desde os tempos da escravização como vimos nos anúncios de jornais de época citados acima. A

¹² https://pt.wikipedia.org/wiki/George_Floyd.

¹³ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/04/26/nao-consigo-respirar-homem-negro-morre-apos-ser-detido-e-almagado-pela-policia-nos-eua.ghtml> . <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/homem-negro-morre-apos-ser-imobilizado-por-agentes-da-ccr-metro-0124> . <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>.

¹⁴ Expressão jocosa que denota algo pouco relevante.

homofobia, tipificada no crime de racismo, presente no “humor” da piada, apontar a possibilidade de um estudante ter pensamentos homoafetivos os deixa muito embaraçados, mas não é uma atitude prudente ou adequada. Os conhecimentos pregressos dos estudantes significam essas ações e demonstram que a educação pode ser ferramenta de mudança de atitude, mas não há garantia possível do êxito da ação.

No final de 2022 fui convidado para assumir a direção adjunta da escola municipal em que lecionava. A então diretora adjunta conversou comigo, expos os motivos para a desistência do diretor geral e questionou se eu aceitaria o desafio. Aceitei, e não posso negar que a melhoria salarial foi um dos fatores atrativos, mas estava preocupado com o fato de em 2023 sair totalmente das salas de aula e exercer apenas funções administrativas. Não imaginava que o início dos trabalhos seria antecipado para janeiro de 2023 após a escola ser invadida, roubada e vandalizada. Essa situação gerou prejuízos de mais de cem mil reais, o roubo dos fios inutilizou todo segundo andar da escola, destruiu laboratório de ciências e sala de leitura, além de danos em todas as salas de aula, pátio e refeitório, num cenário de catástrofe.

Essa escola está localizada no bairro de Gardênia Azul, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, e a área têm vivido um cotidiano de violência com conflitos constantes entre milicianos, facções do narcotráfico e a polícia militar. Nesse contexto há algo de raro, visto que eu e a diretora geral somos pessoas negras retintas.

De acordo com a chefia da coordenadoria regional de educação o trabalho começou com a necessidade de reconquistar a comunidade e reaproximá-la da escola e montar um cronograma de aulas que mantivesse a escola aberta desde o primeiro dia letivo, enquanto o funcionamento do segundo andar era reestabelecido. Uma escola de turno único, com aulas das 07:30 às 14:30, fora os projetos que geralmente iam das 14:30 às 15:30, 25 turmas de ensino fundamental 2, 35 professores e mais de 1000 estudantes. Nossa equipe diretiva era composta de uma diretora geral, um diretor adjunto e um coordenador pedagógico, que em menos de 04 meses desistiu do cargo, imagine o desafio.

Nesse contexto dificilmente consegue-se iniciar uma tarefa e finalizá-la sem que haja interrupções, logo grande parte das tarefas, principalmente as burocráticas, acaba se estendendo muito porque as demandas cotidianas inviabilizam a realização da atividade. Um trabalho de intensa requisição, onde eu era chamado a resolver questões da hora que entrava na escola até a hora de ir embora.

Na maioria das vezes, ao final de um dia exaustivo de trabalho, reuniões com responsáveis, atendimento de professores, estudantes e funcionários, controle de

ingredientes para as refeições, repressão de fugas e tantas outras demandas, a falta de um e-mail respondido ou do retorno de um telefonema representam procrastinação e incompetência aos olhos de quem está fora da equipe gestora. Nessa dinâmica a minha coleção de fracassos aumentou exponencialmente e arrisco dizer que poucos foram as vezes que burocraticamente cumpri meu papel de respondedor de e-mails ou atestador de notas fiscais. Não há mensuração possível para o trabalho de cativar uma comunidade, conquistar estudantes, estabelecer bom relacionamento com os outros diretores do território, resolução de rusgas, que apesar de muitas vezes julgar banais nunca expus opiniões, assim “fracassei” durante toda minha gestão.

Estar na direção é fator limitador das ações individuais e fator potencializador das ações em grupo, porém a confusão de hierarquia com subserviência enfraquece a equipe e favorece o “fogo amigo”. Havia grande dificuldade por parte da equipe em ser comandada por dois negros retintos.

Para alguns brancos (e outros que assim se supõem), parece só haver um jeito suportável de ser negro: aquele ligado ao fracasso, à vulnerabilidade, ao servilismo, à dependência e à inferioridade introjetada. Negros e negras fortes, altivos e vencedores parecem um insulto para esses brancos. Hitler nos mostrou isso diante de Jesse Owens. (CARNEIRO, 2011, p.124)

A diretora ganhou a alcunha de “nervosa” e eu a de “gostar de aparecer”. O ambiente de extrema requisição associado a nossa postura de não fugir de trabalho fez com que nos envolvêssemos na resolução de diversas situações que poderiam ter sido resolvidas pelos agentes educadores ou pelos professores. Vendia-se a ideia massagedora de egos que “só vocês são capazes de resolver isso”, porém nosso fazer era constantemente esvaziado de intelectualidade, afinal a mulher preta sabe cuidar das pessoas e o negão grandão de voz grossa sabe se impor através do medo. Medo e cuidado sustentaram um ambiente de omissão de muitos profissionais, onde o fracasso é a premissa de qualquer ação.

Nós protagonizamos uma gestão antirracista com muita resolução de situações de racismo e intolerância religiosa. O número de estudantes se declarando pardos e pretos “aumentou” e os estudantes praticantes de religiões de matriz africana também. O corpo docente da escola é formado, majoritariamente por pessoas brancas de classe média e muitas delas declaradamente insatisfeitas com a docência e os seus desafios cotidianos. Essa insatisfação era verbalizada e usada como base para a explicação de qual seria o estudante ideal. Essas divagações, as vezes pautadas nas características de alguns

estudantes reais, sempre me chamou atenção pois o estudante considerado bom, bonitinho, carinhoso, nunca era negro. Em contrapartida os maus exemplos, em absoluta maioria, eram negros.

Esse “ser negro” no comando de uma escola localizada em área periférica conflagrada pela violência, trouxe os desafios de enfrentar casos de racismo e de intolerância religiosa junto à comunidade, a constante indisponibilidade de alguns professores e funcionários que apresentam intensa dificuldade de aceitar comandos/orientações mesmo quando os conteúdos a serem trabalhados são relativamente simples, emulando um comportamento caricato nas ações propostas pela direção da escola. Na minha perspectiva, dois pontos importantes a ressaltar é que a resistência de alguns pares a questionar suas práticas pedagógicas está relacionada ao medo de perder sua identidade, e a violência/carência da região faz com que haja uma “exigência” de gratidão do estudante por parte de alguns profissionais, como se apenas a sua presença no espaço escolar já fosse o suficiente.

Nossa gestão foi interrompida de forma arbitrária e sem uma justificativa plausível. Penso que, de acordo com o racismo, nossos corpos negros responsáveis pelo comando hierárquico da escola foram interpretados como uma contradição, visto que ocupamos um lugar “estranho”, dada a cristalização da ideia de corpos negros subservientes. Nossos fenótipos “falaram” de forma eloquente revelando facetas da crueldade do racismo. A coordenadora pedagógica, branca, foi mantida no cargo e novas diretoras, brancas, nos substituíram. Nos ambientes escolares quantos não são os que performam civilidade e sussurram o racismo?

Ao pensar as escolas periféricas uma pergunta surge: o fato de uma escola ter mais estudantes negros os torna maioria? Faço essa questão pensando em representatividade e afirmo de acordo com minhas experiências pessoais e profissionais, Não. Até mesmo a famigerada frase “estudar para ser gente” não é efetiva visto a quantidade de corpos negros que mesmo com uniformes escolares não estão isentos do alvo constante da violência, a bala é perdida, a violência não tem cep, mas o corpo das vítimas é, em sua maioria, negro e/ou pardo. O medo de perder a vida faz com que muitas vezes neguemos nossa história, nossa origem. Mas é possível fazer isso com o fenótipo? É fundamental percebermos as relações de poder, os significados sociais relacionados a diversidade fenotípica e suas interferências no contexto escolar, pois quanto mais retinta a pele, maior a suscetibilidade aos “casos isolados” de racismo e violência cotidianos.

Negros e pardos não são massa homogênea com harmonia de entendimento sobre suas origens e suas lutas passadas e atuais. Afirmar isso é importante para reconhecermos nossas contrariedades e tomarmos cuidado com as insenções e os essencialismos. Não há impossibilidade na prática racista de negros e pardos (armadilhas da identidade), não há um modelo referencial de “ser” negro/pardo.

As memórias, falas, impressões, cacos, enfim as múltiplas experiências do sujeito no recorte cotidiano, análise autobiográfica são uma possibilidade de legitimar acessos/permanências, furar a bolha e quebrar as torres de marfim. Abordar o racismo como problema das minorias é uma importante ferramenta para legitimar a experiência branca como universal, o que é limitado e errado.

Considero o espaço escolar como espaço de encontro de trajetórias heterogêneas, currículo e criação de conhecimento cotidiano, ocupado por diversas (os) pessoas/corpos. Esses corpos são lidos através de fenótipos/estereótipos/imagens fixas, nas escolas públicas esses corpos são predominantemente negros/pardos e alvos constantes das práticas racistas. Dialogando com autores, como Santos, Carneiro e Kilomba, é importante pensar o racismo como tecnologia de dominação e perpetuação de poder, estruturas políticas, econômicas e históricas na disputa de recursos e bem-estar. Como já foi supracitado, racismo não é burrice, problema cognitivo ou desvio moral, é fundamental combatermos essa ideia para fugir das armadilhas da teleologia da certeza (SIMMIE, 2017), o salvacionismo da educação, não só da educação pública, mas desse diálogo educador elucidativo onde os negros “ensinam” aos outros como se portar e “resolvem” o problema.

A construção de um projeto de educação antirracista não pode ser baseada apenas em propostas inclusivas, em listas de conteúdos, projetos localizados, ou pior, depender sempre das pessoas pretas contarem seus sofrimentos para provocar empatia e interesse, algumas vezes, curiosidade mórbida disfarçada de modismos *afrobetizadores*. É relevante salientar o combate a unicidade, a necessidade de quebra de sentidos e aumento das possibilidades como consequência dessa educação. O entendimento do currículo para além de um documento prescritivo escriturístico e mais como uma conversa complicada repleta de cacos e desafios, tendo a escola como um dos palcos de produção/reprodução de preconceitos também é fundamental.

Ao discutir o currículo como conversa complicada o assumimos para além dos espaços escolares, para a vida, práticas, criações, desafios e demandas cotidianas. Nesse contexto o racismo está sempre presente como parte da engrenagem social e ferramenta

de dominação e expansão do pacto de branquitude. Os relatos que abordei no capítulo apontam a impossibilidade do currículo monolítico aprisionando conhecimentos e significados. Por isso não basta promulgar e implementar leis para estabelecer conhecimento e mudanças de atitude. A escola não é o único espaço de combate ao racismo e estabelecer esses diálogos no espaço escolar não garante êxito algum.

Os relatos dos lugares são bricolagens, resíduos de mundo (CERTEAU,1994). Entretanto devemos considerar que não há neutralidade e que não existem espaços onde não ocorram disputas, eventualmente, entre mais fortes e mais fracos. Nesse *mapa-tese* percorro esses resíduos por caminhos onde as trajetórias são mais importantes que os destinos, recordando-me de situações em que questionei meus lugares, minhas funções, ressaltando a importância e multiplicidade do trabalho docente, abordando situações que demonstraram a relevância de uma educação antirracista. Desconfio das narrativas que estabelecem a ascensão social como possibilidade de escape do racismo, ou daquelas que se referem as experiências racistas no passado. São falsas. O racismo é ferramenta utilizada cotidianamente, enraizado nos costumes e manifestando-se nos currículos e escolas.

Se o espaço é devir (MASSEY 2008) e o lugar das relações complexas (SANTOS 2013) a constância dos seus fluxos estão sempre transformando as realidades existentes, confundindo abstrações e concretudes, as verdades de cada um. Nessa ótica me permito sonhar, não com o fim do racismo, mas com o crescimento de uma sociedade antirracista. Não acredito no papel salvacionista da educação, mas vejo o ensino de Geografia como um importante aliado na construção de uma educação antirracista. Partindo do princípio que é impossível controlar aprendizagens e que todos nós produzimos diferença cotidianamente, posso afirmar que cada pessoa presente nas relações cotidianas escolares tem a contribuir para que os protagonismos sejam incentivados e desenvolvidos. Assim ressalto a importância do currículo planejado/negociado com os estudantes, os pares, a sociedade e do registro posterior dos resultados obtidos para captar parte da experiência vivida. Essa experiência manifesta-se na construção dos saberes geográficos resultantes de cada encontro de trajetórias no espaço escolar. A Geografia e suas múltiplas formas de interpretar o mundo são um caminho possível para aplicar a lei10.639/03, combater epistemicídios, valorizar as diferenças, admitir que há outras formas possíveis de gerir a vida e fortalecer a luta antirracista. Aliás, a geografia e todas as outras disciplinas.

Quem sabe talvez meus netos não possam desfrutar de um cotidiano mais leve, mas para além de meus devaneios futuristas, a postura antirracista deve ser condição

basilar das relações estabelecidas nos espaços escolares. Segundo Santos (2022, p.19) *o antirracismo não é um lugar a ser alcançado, mas o próprio caminho que precisamos trilhar*, por isso afirmo que a construção de um projeto de educação antirracista não pode ser baseada apenas em propostas inclusivas. É relevante salientar o combate a unicidade, a necessidade de quebra de sentidos e aumento das possibilidades como consequência dessa educação. Defendo, enfaticamente, o entendimento do currículo para além de um documento prescritivo escriturístico (SUSSEKIND, 2015), tendo a escola como um dos palcos de produção/reprodução de preconceitos, porque essa situação é ferramenta para a tentativa de homogeneização da escola.

Sugiro aos colegas professores que vão ler essa tese que usem e se apoiem na lei 10.639, pautado nas diversas experiências que adquiri com a perspectiva do currículo vivido, planejado e negociado, como uma ferramenta de possibilidades que combata a hierarquização de saberes, combata a evasão escolar, amplie o acesso e a permanência no ensino superior, sendo estruturada na valorização dos saberes pregressos dos estudantes, reconhecimento das múltiplas formas de existência, combate aos “sequestros” de significados que muitas vezes atribuem caráter pejorativo as práticas culturais difundidas entre os estudantes, transformando os seus lugares em *não-lugares*, criticando/inviabilizando a manutenção/construção de relações de pertencimento. O processo de gentrificação é importante nessa percepção. Essa transformação em não-lugares pode ser subjetiva, como por exemplo todo o estranhamento que corpos pretos geram quando ocupam lugares em que supostamente não deveriam estar, vide minha situação enquanto diretor adjunto ou tantas outras que relatei ao longo do *mapa-tese*. Porém muitas vezes ela é física e materializa esse não lugar. Afirmo que o processo de gentrificação é um importante agente nesse contexto. A gentrificação é a nomenclatura de um fenômeno geográfico que consiste em transformação de áreas urbanas geralmente precarizadas e marginalizadas em áreas com valorização mercadológica e expansão de serviços. No geral essa transformação resulta em especulação imobiliária, elevação do custo de vida e consequentemente rejeição/expulsão de antigos moradores. Recentemente, na área limítrofe entre o bairro do Anil e a comunidade de Gardênia Azul, houve a construção de um shopping center e dois condomínios onde antes estava localizada a parte desativada de uma fábrica da AmBev. No período de existência desse terreno em desuso a região ficava mal iluminada, malcheirosa, e eram constantes os assaltos na área. Os moradores pleitearam, sem sucesso, pela melhoria da iluminação e implantação de uma cabine da polícia militar. Após a inauguração dos condomínios e do

Shopping Center, as ruas foram alargadas, a iluminação foi reestabelecida e uma cabine da polícia foi inaugurada. Entretanto muitos dos estudantes que sempre transitaram pela área passaram a relatar casos de racismo e abuso de autoridade, principalmente quando acessam o shopping center uniformizados.

Nós docentes podemos pensar a lei como demanda, suporte e oportunidade de trabalho. É importante para nós, docentes, discentes e sociedade em geral ampliar o debate sobre currículo, pensando-o como um campo de narrativa continuamente produzido com disputas/discussões de sentido em escala nacional. Penso a Geografia como importante aliada nesse processo, levando em consideração o espaço como constante devir, ou seja, em contínua produção os conceitos de lugar e território, associados a relação entre escala e empatia, baseados na construção de um currículo planejado/negociado

Capítulo 02- Currículo, conhecimento e cotidiano

Os relatos dos lugares são bricolagens, resíduos de mundo (CERTEAU, 1994). Percorro esses resíduos por caminhos onde as trajetórias são mais importantes que os destinos, recordando-me de situações onde questionei meus lugares, minhas funções, ressaltando a importância e multiplicidade do trabalho docente. (Hozana, 2020, p.29)

Se as trajetórias são mais importantes que os destinos, apresento esses cinco relatos em sequência na intenção de ter uma conversa complicada sobre autobiografia, cotidiano, currículo, conhecimento, racismo e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹⁵. De acordo com o texto do documento (p.5 e 7)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento(...) com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

Ao longo dos trabalhos que venho desenvolvendo desde o mestrado estabeleço críticas a Base Nacional Comum Curricular, partindo da premissa que o documento pretende estabelecer algo inviável, visto que é impossível garantir que todos os estudantes aprendam tudo em tempo determinados e da mesma forma.

#Relato II

*É difícil mensurar o impacto que os estudos do cotidiano tiveram na minha trajetória profissional, principalmente pelo contexto em que me foram apresentados. Antes de pensar em todo arcabouço teórico e metodológico que sustenta o campo e suas capilaridades para os estudos curriculares e debates sobre o conhecimento é importante pontuar minha relação com os temas. Ao longo da minha vida estudantil não tinha dúvidas sobre o significado das palavras cotidiano, currículos e conhecimentos. No meu cotidiano frequentava a escola, para adquirir conhecimento e melhorar meu currículo no futuro.

¹⁵ [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](#)

Essa percepção, que pode ser vista como limitada, reverbera por gerações ao ponto de percebê-la presente nos diálogos que desenvolvo com meus estudantes hoje em dia. Em uma aula de estudo orientado com uma turma de 8º ano, perguntei aos estudantes por que eles frequentam a escola e tive respostas como *“por obrigação”, “pensando no futuro”, “não sei não”, “para participação”, “para ser esperto”, “minha mãe mandou”, “ver os amigos”, “para vir a aula”, “para orgulhar minha mãe”, “para entrar na faculdade”, “para ficar por dentro”, “gosto de estudar”, “para deter conhecimento”, “para oportunidade de trabalho”, “para ser alguém na vida”, “para atingir meu objetivo”, “para o meu desenvolvimento”, “para terminar os estudos”*.

Afirmo que essas respostas rápidas, curtas, com viés engraçado ou com as palavras que eles sabem que alguns professores gostam de ouvir podem ser vistas como limitadas, pois falta projeção de futuro concreto, uma relação mais objetiva entre a escola e a consolidação de futuro melhor graças ao poder da educação, pensar a educação como uma ferramenta de transformação, uma possibilidade. Entretanto quero ponderar duas coisas, primeiro que eu mesmo, com a idade desses estudantes, na faixa dos 12 a 14 anos, tinha opiniões muito semelhantes as deles, segundo que ao observarmos as condições socioeconômicas predominantes entre os estudantes matriculados nas redes municipal e estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, é mais simples compreender a falta de projeção futura e a valorização do trabalho em detrimento dos estudos.

Partindo dos diálogos com os estudantes arrisco dizer que essa valorização tem relação com o “longo prazo” do processo de formação no ensino fundamental e o “imediatismo” das relações empregatícias, pois, mesmo as extremamente precarizadas dão uma sensação de retorno rápido, principalmente nos trabalhos que efetuam pagamento semanal. Esses trabalhos geralmente representam um rito de passagem para uma etapa da vida com mais responsabilidade e liberdade, mas cobram seu preço no futuro.

Durante o ensino fundamental 1 estudei na Escola Municipal, no ensino fundamental 2 estudei no colégio estadual e fiz ensino médio técnico em eletrônica. Os documentos curriculares vigentes nessas três etapas eram completamente distintos, mas enquanto estudante nunca observei por esse viés, achava estranhas algumas disciplinas presentes no meu ensino fundamental 2 como por exemplo a disciplina Educação para o lar, onde as aulas tratavam sobre regras de etiqueta,

ordenação de talheres, corte e costura, mas não questioneei os porquês, afinal nesse período o currículo representava o conjunto de habilidades e formação descritos que serviriam como porta de entrada no mercado de trabalho. Inclusive esse foi o principal motivo de empolgação quando ingressei no ensino médio técnico em eletrônica, na mesma instituição estadual.

Durante o ensino médio a justificativa para a grade de disciplinas ser diferente era a formação técnica. Após minha inserção no mercado de trabalho tinha certeza de ter cumprido as etapas que mencionei acima, afinal frequentei a escola, terminei os estudos, adquiri conhecimentos, melhorei meu currículo e consegui vaga como estagiário em uma empresa de manutenção de eletroeletrônicos. O vestibular nunca foi opcional na minha família, meu avô materno faleceu quando minha mãe tinha apenas 14 anos e aprovação para o curso normal e o ofício de explicadora foram fundamentais para que ela pudesse estudar e obter renda sem ter que se dedicar ao trabalho doméstico em outras residências. As aprovações no vestibular da UFRJ e no concurso para o magistério no município do Rio de Janeiro, consolidaram a escolha pelos estudos como a saída de uma situação social precarizada. Cresci vendo minha mãe estudando, cursando outras universidades, fazendo especializações e pós-graduações, assim após minha formatura no ensino médio, levando em consideração que não era arrimo de família, o vestibular se apresentava como o próximo passo nos estudos.

Ainda na lógica do currículo como conjunto de disciplinas, fazer um curso pré-vestibular parecia fundamental, visto que meu ensino médio enfatizou diversas disciplinas técnicas, voltado principalmente para as exatas. Na prática tive poucas aulas de Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Inglês e Literatura. No primeiro ano de curso prestei vestibular para engenharia eletrônica e fui aprovado na UERJ. Por questões burocráticas referentes a renda percapita para participação no sistema de cotas perdi a vaga e tive a oportunidade de ver amigos ingressando no curso enquanto eu voltei para o pré-vestibular. Conheci a grade curricular do curso de engenharia e fiquei espantado, pois acreditava que o fato de ter feito técnico em eletrônica seria um fator facilitador, porém eu desconhecia os 4 semestres iniciais de engenharia com seus cálculos, álgebras, e tantas outras disciplinas que nunca me agradaram. Por conta dessa situação passei a repensar minha escolha principalmente pela sua motivação, a ideia de que uma vida adulta como engenheiro me possibilitaria um futuro mais promissor.

Assim resolvi prestar vestibular novamente e escolhi a Geografia, que foi a aptidão que apareceu em todos os testes vocacionais que fiz, além de ser a disciplina que eu mais gostava ao longo de toda minha escolarização.

Quando fui aprovado para engenharia teve muita festa, bolo, churrasco, parentes vindos de longe para celebrar, uma farra. A mudança para geografia diminuiu consideravelmente a empolgação do pessoal. Foi muito emblemática a diferença entre celebrações que minha família promoveu. Na época, meu respaldo era que a licenciatura até então não me atraía, minha ideia no momento era ser Geógrafo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE.

Durante a maior parte da graduação a relação cotidiano, currículo e conhecimento ainda se mantinha sob a mesma perspectiva nas minhas análises, entretanto, a partir do sétimo período, quando fui convidado pela segunda vez para dar aulas e aceitei o convite, comecei a pensar mais sobre questões relacionadas ao conhecimento, pois percebi que inúmeras vezes os saberes que julgava ter adquirido durante a graduação não foram suficientes para me auxiliar a ministrar o conteúdo presente no currículo nas aulas. Minhas interpretações demonstraram-se pequenas mediante a variedade de situações que o cotidiano em sala de aula propunha.

Comecei a empregar soluções que em nada tinham relação com as disciplinas ministradas na faculdade, uma história da minha vó facilitava para responder um estudante, uma situação que vivi numa viagem oportunizava uma nova abordagem para introduzir uma discussão, minha relação com os temas propostos e as memórias que eles despertavam tornavam muitas vezes as aulas mais ou menos interessantes para mim. Passei a viver esse processo sem ter como nomeá-lo e interpretando-o como uma precarização da minha relação de trabalho visto que na maioria das vezes além de não conseguir colocar em prática o que desenhava para os planejamentos das aulas percebia que quando, na minha perspectiva naquela ocasião, me afastava da Geografia, as aulas fluíam muito mais.

Em 2009 assisti ao filme *Quem quer ser um milionário*¹⁶, do diretor Danny Boyle. Achei incrível a forma como o protagonista se livra de inúmeras situações ao longo do filme, participa de um game show e vence o prêmio milionário, a partir da

¹⁶ Jamal K. Malik é um jovem que trabalha servindo chá em uma empresa de telemarketing. Sua infância foi difícil, tendo que fugir da miséria e violência para conseguir chegar ao emprego atual. Um dia ele se inscreve no popular programa de TV "Quem Quer Ser um Milionário?". Inicialmente desacreditado, ele encontra em fatos de sua vida as respostas das perguntas feitas. ([Quem Quer Ser um Milionário? - Papo de Cinema](#) acesso em 02/08/2024 as 14:02)

relação que ele estabelece com suas experiências pessoais, sem necessariamente levar em consideração saberes supostamente escolares. Vi semelhança entre a abordagem do filme e o que acontecia quando eu estava em sala de aula. Esse fato me auxiliou a localizar os ocorridos em sala de aula como importantes trechos de narrativas de entretenimento, que eu utilizava muito em conversas com amigos e familiares para contar histórias sobre meu cotidiano na escola.

Em 2014 comecei a pós-graduação em ensino de Geografia extremamente desmotivado com toda a situação que narrei acima, me inscrevi no curso buscando ferramentas que pudessem me ajudar a “melhorar” minhas aulas e evitar que essas situações continuassem a acontecer. Eu queria controlar o que acontecia em sala e desenvolver um guia de boas práticas que pudesse ajudar outros professores. Nesse contexto de frustração com os rumos da minha docência, fui apresentado aos estudos do cotidiano e essa relação se aprofundou cada vez mais durante o mestrado e o doutorado.

O cotidiano não é apenas o palco das ações corriqueiras, currículo não é apenas um documento com lista de disciplinas ou para apresentação em empregos, e o conhecimento não é algo encerrado em lugares específicos como escolas ou universidades. Os professores não são reprodutores dos conteúdos presentes nos currículos e os estudantes não são aqueles que “não valem a pena” ou “que não se comportam”. Encaro os professores e os estudantes como construtores de conhecimento compartilhado e socialmente válido. Esse conhecimento para além do que está prescrito é legitimado através das diversas formas de ser, estar e conversar no mundo criando diversos currículos possíveis*

Relato 12

*Um dia, enquanto exerci o cargo de diretor adjunto em uma escola municipal, o agente educador levou a minha sala uma estudante, para efetuar uma denúncia sobre racismo. Ele, um homem negro retinto, estava visivelmente incomodado pelo fato de a menina ter sido apelidada de Rapunzel. A menina não entendia a gravidade da situação e ao conversar com ela entendi que até o momento em que foi abordada pelo agente, desconhecia o conto de fadas da princesa Rapunzel, aquela bem loira, que joga longas tranças para o príncipe salvá-la da bruxa e do cárcere. Esta estudante era uma jovem negra, com os cabelos bem crespos e bem curtos, não apresentando nenhuma

semelhança com a personagem, daí a maldade expressa na ação de racismo recreativo. Após ouvir todo o relato, e comunicar a família da jovem, a diretora geral e o agente educador foram à sala apurar a situação, buscar os envolvidos e determinar suas punições. Para infeliz surpresa a maior parte da turma afirmou já tê-la chamado de Rapunzel em algum momento. Porém, quando questionados os porquês da atitude, eles não sabiam responder e, segundo eles, tão pouco perceberam a conotação racista do apelido. Fiquei com uma frase ressoando nos pensamentos: é possível ter um dia de paz? Um dia em que o racismo não nos atravessasse direta ou indiretamente? Em uma escola com diretores negros retintos, com 60% dos estudantes autodeclarados negros e pardos, e que há mais de um ano adota um projeto político pedagógico antirracista, denominado “Ame quem você é”, pode ser difícil compreender a ocorrência desse tipo de situação, caso você acredite na teleologia da certeza e na ideia de que o racismo é mera falta de conhecimento, e sendo assim, basta ensinar, você diria. *

#Relato 13

Num dos Cieps que trabalhei na Baixada Fluminense entrei em uma turma de segundo ano que estava num debate acalorado sobre macumba na escola. Aquilo me chamou atenção, porque achei a conversa extremamente inusitada, e procurei saber do que se tratava. Um estudante tinha denunciado o professor de Química (homem negro) à direção da escola, afirmando que ele fez macumba em sala de aula. Busquei as informações junto ao professor que me explicou o motivo de todo o burburinho. Ele fez uma experiência acendendo uma vela, apagando a vela e depois reacendendo-a através da fumaça da chama apagada. Construí a seguinte reflexão, nenhum estudante é obrigado a saber fundamentos das experiências de química, mas o que justifica o preconceito com as religiões de matriz africana? E porque eu tenho a certeza de que um professor branco de química não seria questionado da mesma forma?

#Relato 14

**Em 2010 eu trabalhava em uma escola particular no bairro Jardim Guanabara na Ilha do Governador. De acordo com dados do IBGE na época esse bairro tinha o terceiro melhor índice de desenvolvimento humano – IDH do município do Rio de Janeiro, perdendo apenas para Gávea e Leblon, primeiro e segundo lugares, respectivamente. Estava discutindo o tema desenvolvimento socioeconômico brasileiro e buscava recursos audiovisuais para expor a estrutura do sistema*

escravocrata brasileiro e aprofundar o debate sobre os poucos impactos que a abolição da escravidão trouxe para a população brasileira escravizada. Resolvi exibir o filme Besouro¹⁷ para a turma com a intenção de discutir a continuidade da escravidão pós abolição e a inserção social dos negros libertos. Vale ressaltar que o filme é de ação, com muitas lutas coreografadas, algo que geralmente agradava o jovem nessa época. Entendi que os objetivos do planejamento tinham sido atingidos, mas na semana seguinte a exibição do filme, comecei a receber recados de alguns pais, através da coordenação da escola, reclamando sobre a exibição do filme, o tema abordado e mais precisamente sobre a aparição de alguns orixás ao longo da história, principalmente na cena do filme onde aparece um personagem que se intitula EXU.*

#Relato 15

*Nas escolas públicas em que trabalho, graças ao Programa Nacional do Livro Didático, existe uma grande quantidade de livros didáticos disponíveis, todos alinhados com a Base Nacional Comum Curricular. Esse material dialoga com o currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro e o currículo carioca da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Na rede municipal, além dos livros didáticos, tem as apostilas, as trilhas de aprendizagens, as cartilhas da gerência de relações étnico raciais, entre outros produtos. A rede estadual possui muitos materiais do grupo Eureka, que inclusive disponibiliza plataforma online com uma inteligência artificial que produz planos de aula e avaliações em geral com gabaritos. *

¹⁷ <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-177506/>

Bahia, década de 20. No interior os negros continuavam sendo tratados como escravos, apesar da abolição da escravidão ter ocorrido décadas antes. Entre eles está Manoel (Aílton Carmo), que quando criança foi apresentado à capoeira pelo Mestre Alípio (Macalé). O tutor tentou ensiná-lo não apenas os golpes da capoeira, mas também as virtudes da concentração e da justiça. A escolha pelo nome Besouro foi devido à identificação que Manuel teve com o inseto, que segundo suas características não deveria voar. Ao crescer Besouro recebe a função de defender seu povo, combatendo a opressão e o preconceito existentes.

Capítulo 2.1- Conversando com os relatos

Para iniciar a escrita sobre os relatos pesquisei o significado da palavra conhecimento, e de acordo com o dicionário Oxford a palavra conhecimento significa ato ou efeito de conhecer, ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou experiência. Na minha perspectiva o conhecimento não é algo concreto, não é algo que preexista, capaz de ser encerrado em algum lugar.

Além disso, o conhecimento não é um objeto a ser transmitido, não apresenta neutralidade, o conhecimento altera o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado (PINAR apud LOPES e MACEDO 2011, p.36). Não acredito na possibilidade de um documento ser capaz de moldar o conhecimento dos estudantes e professores, mesmo que muitos acreditem no currículo como arma social, capaz de homogeneizar os conhecimentos, (SUSSEKIND, 2014b) eu prefiro acreditar que o conhecimento é deslocamento, fluxo, movimento, viagem, troca constante, logo incapaz de ser quantificado e aprisionado num texto escrito. (Hozana, 2020, p.103)

Parto da premissa que conhecimento é fluxo, que corresponde a experiências cotidianas enredadas. O cotidiano é palco para a criação conjunta e compartilhamento de conhecimentos. Segundo Oliveira (2013, p.385)

o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o *espaçotempo* da realidade social, portanto onde essa ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. Estudá-lo aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes *espaçotempos* nos quais estão inscritos.

As experiências de docência e inventividade cotidianas representam conhecimento socialmente válido nas redes de diálogo com estudantes e outros profissionais da educação. Enredar conhecimentos é parte fundamental da valorização da docência e dos saberes estudantis.

Não é possível cristalizar o conhecimento, encerrá-lo nos currículos das escolas e universidades, portanto diálogo com Sussekina (2014a) e adoto o conceito de *currículo*

como conversa complicada, uma conversa que envolve a sociedade, a história de cada um, as concepções que os outros fazem sobre nós e tantas outras influências. (Hozana, 2020, p. 51 e 52)

Discutir o campo do currículo, para além das ideias básicas de curriculum vitae para vagas de trabalho ou um currículo escolar que tem uma lista de assuntos que são fundamentais para que os estudantes compreendam as aulas, significa admiti-lo como um campo de disputas de significados. Nada está estabelecido que não possa ser questionado e/ou refutado. Na minha perspectiva a ideia simplória do currículo como uma guia escolar fortalece a ideia de que bons professores e estudantes podem alcançar a meta desde que sigam atentamente a rota que o documento fornece.

Pensando em bons professores como aqueles que apresentam domínio de turma e domínio do conteúdo a ser ministrado e os bons estudantes como aqueles que se comportam ordeira e pacificamente, copiam tudo e participam sem atrapalhar as aulas. Esse tipo de argumentação é facilmente refutado por qualquer um que perceba no cotidiano da escola a variedade de demandas que surgem dentro e fora das salas de aula. Assim pensar que o currículo determina o que deve ser ensinado, o que deve ser planejado e fundamenta as avaliações que hipoteticamente determinam quem aprendeu e quem não, me leva a questionar como os conteúdos presentes no currículo são definidos. Como os conhecimentos são validados para compor disciplinas escolares? Qual a relação entre as sabedorias populares, os conhecimentos escolares, os conhecimentos acadêmicos, e como isso está relacionado com as experiências cotidianas dos estudantes?

No livro Teorias de Currículo (2011) as autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo debatem quatro óticas possíveis para a questão da validação dos saberes para “torná-los” conhecimento, afirmando que um saber só pode ser considerado conhecimento de passar por uma avaliação. As óticas são: acadêmica, instrumental, progressivista e crítica. Na ótica acadêmica o currículo escolar deve conter esse conhecimento validado por comunidades intelectuais específicas, permitindo que os estudantes compreendam e desenvolvam sua capacidade intelectual. Na ótica instrumental o currículo deve conter conhecimentos legítimos validados de acordo com sua aplicabilidade efetiva, a possibilidade de desenvolver cidadãos capacitados para solução de problemas da sociedade. Na ótica progressivista o currículo deve conter conhecimento validado de acordo com a sua capacidade de favorecer o bem-estar da humanidade, facilitando o desenvolvimento da plena cidadania. Na ótica crítica o currículo entende-se que não há como definir o que é conhecimento e o que conta como conhecimento escolar.

O problema dessa estrutura de debate é a impossibilidade de classificação de saberes, como algo estanque, definitivo. Arroyo (2013) afirma que

Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiências e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, como lembrávamos, não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional. (...) Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes. (ARROYO, 2013, p.117)

Se o conhecimento é fluxo, os saberes estão em constante movimento e ocupam funções distintas, não por terem categorias diferentes, mas por terem a maleabilidade de serem empregados cotidianamente das formas mais variadas possíveis. O saber é uma lente, uma forma de ler o mundo. Por exemplo, é possível aplicar um saber dito culinário numa conversa sobre globalização, como a relação entre as proporções de ingredientes em uma receita e a proporção de países participantes gerando receita em uma entidade supranacional. Dentro dessa lógica pensar o currículo construído como algo fixo ou definitivo é muito limitante e ferramenta de epistemicídio.

Já afirmei que

partindo da premissa de que não há neutralidade no conhecimento, mais importante do que definir quais os critérios para validar os saberes e inseri-los no currículo é discutir o que se vai ser selecionado e problematizar a escolha de determinados saberes em detrimento de outros. Aqui estamos no campo das contra narrativas curriculares com ampla produção acadêmica, porém estando mais restrita a área de educação, ao campo do currículo e aos estudos e espaços mais frequentado na pós-graduação. Assim não basta apenas definir o que é ou não é conhecimento, quais critérios de seleção ou que ótica é mais apropriada. Há uma clara disputa de significados práticos e teóricos para a operação do mundo, nossas percepções e experiências que contribuem para a significação do mundo ao nosso redor. (HOZANA, 2020, p.43)

Partindo dessa afirmativa reitero a importância de pensarmos os currículos a partir das práticas sociais, essas práticas seguem a lógica dos cotidianos, das redes que interligam os diferentes contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. Assim nada que ocorre no espaço escolar é produzido apenas na escola e nem afeta apenas ela. No espaço escolar estão presentes as práticas hegemônicas e os saberes pregressos de cada estudante, professor e funcionário, esses saberes e práticas variam de acordo com cada espaço escolar, determinando uma multiplicidade sem fim de usos.

O cotidiano não é apenas o palco das ações corriqueiras, currículo não é apenas um documento com lista de disciplinas ou para apresentação em empregos, e o conhecimento não é algo encerrado em lugares específicos como escolas ou universidades. Dito isto é importante afirmar que assim como o currículo,

a história é e sempre foi um campo de disputas, ou seja, não existiu apenas uma percepção de mundo ou um projeto de futuro nos diferentes momentos da nossa história. Essa constatação é fundamental para compreender que o racismo sempre foi uma escolha política, e não uma condição dada. (SANTOS, 2022, p.18)

Dialogando com Ynaê Lopes dos Santos, autora do livro *Racismo Brasileiro*, percebo o quão importante é reiterar que não há cura para o racismo porque racismo não é doença. Racismo não é uma questão de opinião, o racismo é tecnologia de dominação, uma opção política, como ilustra a autora.

Para Sussekind, Merladet e D'avignon (2022, p.996) o racismo é um dos

permanentes genocídios que partem da associação permanente de colonialismo + capitalismo + imperialismo. Ou seja, práticas de deslocamento de sequestro, de desestruturação do território e da sociedade, negação da religião/cultura, negação da língua, mudança de nomes, racialização. Processos permanentes de desumanização, que muitas vezes tem bases científicas e religiosas que provocam marginalização/perseguições.

Reconhecer o racismo estrutural não pode ser argumento para justificar atitudes racistas, ou ponderar sobre essa nostalgia enviesada de que hoje em dia não se pode falar mais nada, antigamente não era assim, etc. Grande parte daquilo que consideramos normal, engraçado e corriqueiro em nossa comunicação, na mídia e propaganda, marketing é manifestação de racismo. Outro alerta grave é o reconhecimento do racismo como um problema de minorias na tentativa de justificar a experiência branca como

hegemônica universal, como se ela fosse a base na qual outras experiências devem ser medidas.

A estrutura racista em que estamos inseridos hoje surge como resultado da identificação realizada pelos religiosos. Até os séculos XV e XVI o fenótipo não era tão relevante. Logo, numa estrutura social como a nossa marcada pela racialização dos seus indivíduos, ser branco é ser livre. Converso com Sueli Carneiro (2011, p.75) e penso: Como é possível reconhecer o racismo na sociedade e imaginar que ele não esteja presente na escola?

Seria ingênuo imaginar essa situação, porém alguns pares partilham dessa ideia, o que muitas vezes dificulta o debate pois não há ponderação sobre as próprias atitudes e o racismo fica sempre atrelado a atitude dos outros, nunca às próprias. Estabelecer na escola uma direção antirracista representado por dois profissionais pretos retintos não é sinônimo de êxito. O antirracismo não é para alcançar um destino, o antirracismo é o único trajeto possível.

O autor Henry Giroux (1995, p.78) no trabalho “a disneyzação da cultura americana” afirma acreditar que, *“uma vez que o poder e a influência da Disney são tão generalizados na sociedade americana, os pais, as mães e os/as educadores/as precisam encontrar formas de responsabilizar a Disney pelo que ela produz.”*

Cechin afirma que

Em seu mais recente filme, Enrolados, protagonizado pela princesa Rapunzel, Disney lança sua própria versão da história. Assim como Branca de Neve, Rapunzel é retratada como uma menina inocente, seus longos e brilhantes cabelos loiros contrastam com a negritude dos cabelos de sua madrasta má. Novamente, a Disney perpetua a ideia de que o claro e brilhante está ligado ao bom, enquanto o escuro e negro é associado ao mau. Rapunzel é uma princesa ativa, seu lema é lutar pela realização dos seus sonhos e sua principal virtude é transformar vilões em mocinhos, inclusive seu par romântico, um ladrão que se torna príncipe pelo inevitável casamento final. Esse padrão de valores e de características físicas e comportamentais são as formas contemporâneas de educar e governar as subjetividades das crianças. (CECHIN, 2014, p.144)

Nossa *Rapunzel preta* não desfrutou positivamente da analogia, que performou elogio, mas sussurrou racismo. Ela sequer conhecia a história, o que faz do seu caso interessante por mostrar o quanto alguns debates acadêmicos supõem falar de uma realidade cotidiana das escolas, mas invisibilizam essas realidades com cegueira,

preconceito e arrogância, assim fabricam ilusões e falácias de soluções simples. Logo, para pensar essa Rapunzel, não cabe na discussão de Giroux, muito menos na abordagem de Cechin. Para *nossa Rapunzel preta* a teoria de Giroux está do avesso, pois para esse autor talvez ela ficasse feliz por ser comparada a uma princesa Disney e ser chamada de Rapunzel, e o papel do educador seria acionar a chave de conscientização e não de ironia e uso consciente do imaginário Disney para acionar um preconceito. Mas a jovem não conhece a história não vai adiantar explicar para ela, contar para ela que não percebeu que sofreu racismo. Quantas vezes para nós, negros, não perceber que sofremos racismo é uma espécie de proteção. O conhecimento não resolve esse tipo de situação, ela saber que foi vítima de racismo não a deixou mais feliz, mais *esclarecida* de forma alguma. Pensar que racismo é falta de conhecimento e que basta ensinar para resolver esse problema é cair na armadilha da teleologia da certeza.

Dialogando com Luz (2015) entendo que a teleologia é um conceito filosófico aristotélico e *a afirmação básica da teleologia clássica aristotélica é que todas as coisas tendem para um bem qualquer e que o fim de uma coisa é o bem que lhe é próprio* (p.78).

Para Luz

a teleologia é a ciência que estuda os fins. A ética clássica, sendo uma ética teleológica, tem, portanto, uma base finalista, sendo uma concepção que determina os meios e um fim último para a vida humana. Vejamos a origem etimológica da palavra teleologia, para que fique mais claro o seu significado. Do grego antigo, o sufixo telos significa realização, conquista notável, prioridades realizáveis, resultado, consequência, produto, chegada, fim, término, ser provido do fim de alguma coisa, colocar fim em alguma coisa, execução, ultimato, formação completa, pleno desenvolvimento, plena velhice, a mais alta plenitude, aquilo que vem por último. (LUZ, 2015, p.79)

Já afirmei que

os currículos são elaborados na teleologia da certeza, como se houvesse uma fórmula ou receita padrão para obter sucesso das práticas docentes. Simmie (2017) alerta para os riscos de se estabelecer o uso da teleologia da certeza na educação, como um mapa para guiar os estudantes e profissionais da educação para alcançar as habilidades e competências necessárias rumo a uma utopia inevitável. (HOZANA, 2020, p.121)

Por isso garanto que não há fórmula possível que abarque a complexidade cotidiana e torne o currículo um roteiro para o sucesso, não há possibilidade de assegurar que a educação vai transformar. Gosto de utilizar a analogia da educação como ferramenta

de transformação, por que associo a palavra ferramenta com a ideia de uso, ou seja, não basta ter a ferramenta, afinal os resultados estão atrelados aos usos que podemos fazer, a inventividade cotidiana e sua multiplicidade de resultados.

Quando os pais e responsáveis entram em contato com a escola para reclamar de um filme que foi exibido dentro da classificação etária adequada e alinhado ao planejamento político pedagógico desenvolvido pela escola há muito que se interpretar da ação. O alto poder aquisitivo do bairro associado aos seus índices de IDH, já nos mostram que a população residente, a época cerca de 30 mil pessoas, é majoritariamente branca, visto o histórico de concentração de terras no nosso país associado a uma abolição da escravidão sem a inserção do negro no mercado e sem o desenvolvimento de uma reforma agrária. Nessa lógica é possível afirmar que a ótica do homem branco ocidental heterossexual cisgênero é estabelecida como o paradigma a ser seguido.

No livro *Pedagogia das Encruzilhadas* o autor Luiz Rufino (p. 74 e 75) afirma que

a educação é um fenômeno que, além de tão diverso quanto às formas de ser e praticar o mundo, por ser demasiadamente humano, está implicado a uma dimensão ética de responsividade/responsabilidade com o outro. Ao longo da expansão do colonialismo, formas de gerenciamento da vida foram codificadas, perpetradas e propagadas por aqui. Um *modus* que vitaliza um espectro que opera na codificação de uma agenda política/educativa composta por repertório de práticas produzidos e disseminados pelos colonizadores. Esse *modus* forjou mentalidades, linguagens, regulações, traumas, dispositivos de interação social e trocas simbólicas. Assim, podemos dizer que, ao longo de mais de cinco séculos, se molda nas forjas da empresa colonial uma educação que atende às demandas desse regime de ser/saber/poder. A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades. Assim o elemento racial surge como um dos fundamentos da agenda política/educativa do colonialismo europeu e suas formas de gerenciamento da vida. Dessa forma, a agenda política/educativa investida pelo colonialismo praticou e continua a praticar, ao longo dos séculos, desvios ontológicos e epistemicídios. Uma educação que rasure os parâmetros impostos por esse modelo haverá de despachar o esse carrego rasurando as escritas de terror por respostas responsáveis. Para lançar essas respostas, terá a necessidade de parir novos seres sem que a credibilidade desses se construa em detrimento da dos outros.

Nessa estrutura vigente as tradições dos inúmeros povos africanos que foram traficados para o Brasil são constante alvo de epistemicídios, que atingem intensamente as culturas de tradição oral. Nesse aspecto *a ancestralidade é a casa da sabedoria*, (Campos, 2021, p.82), e é fundamental combater o esquecimento e a descrédito que envolve esses saberes.

Esse descrédito é operação da epistemologia eurocêntrica, branca e hegemônica, e se manifestou na contrariedade que a experiência na aula de química e a exibição do filme causaram, principalmente da intolerância religiosa que as religiões de matriz africana sofrem, fazendo com que seus orixás sejam preteridos, interpretados como o mal. Nesse ideário racista, o orixá Exu é o demônio, e sua presença suscita medo. Na minha experiência aprendi que Exu é caminho, vida e comunicação. Exu é potência, força, alegria, família. Exu é movimento, sem Exu não há nada, nada acontece.

Rufino (2019) afirma que *Exu é a potência das encruzilhadas* e denomina essa potência de cruzo, afirmando que *o cruzo é o devir, um movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O cruzo versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem*. Não podemos negar a fluidez dos saberes ao longo do tempo, do espaço, das relações sociais, das interações e mudanças de significado, assim afirmo que o currículo é devir, (HOZANA, 2020, p.44) produzido cotidianamente nas encruzilhadas, onde saberes, ancestralidade, preconceitos coexistem e dialogam numa grande conversa complicada.

Estabelecer o currículo como conversa complicada é

considerar os diversos atores envolvidos no processo de criação, estudantes, professores, comunidade, e os diálogos que são construídos entre eles perpassando por suas experiências pessoais. Para Gallo (2008) é necessário pensar o outro como diferença e não como uma representação do eu, reconhecendo a importância da multiplicidade, e como a ideia de unidade gera uma homogeneização que castra a escola. Pensar o mundo como múltiplo faz com que ele tenha novo sentido. Onde a democracia será estabelecida no dissenso, baseada em um equilíbrio de forças que pode construir, nas diferenças, uma sociedade que se coloque como meta a igualdade. (HOZANA, 2020, p.115)

Na contramão das colocações de Sussekind e Gallo, a construção de um documento denominado Base Nacional Comum Curricular, que possui o slogan genérico “A educação é a base”, sem apontar a base de quê, e se valendo da teleologia da certeza.

Tem por objetivo definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver, sendo a BNCC o instrumento para garantir um maior equilíbrio e qualidade na educação brasileira, superando a fragmentação das políticas educacionais. Mediante tudo que já foi apresentado e discutido no *mapa-tese*, acredito que minha postura descrente em relação ao documento que já nasce fracassado.

A divisão do currículo por competências ou a construção do currículo visando atender as demandas da globalização são pautadas na ótica instrumental. Nessa linha temos a BNCC e a maior parte dos debates e materiais que habitam os cotidianos escolares e de formação inicial de professores. Não é possível cristalizar significados, fixar sentidos e conhecimentos, hierarquizar saberes, essa atitude desqualifica e relega ao epistemicídio os saberes pregressos de professores e estudantes.

É uma tentativa frustrada de controle do cotidiano, daquilo que acontece em sala de aula. A lógica da BNCC é normativa e padronizada, afirmando a construção legítima de uma realidade não experimentada, e que não se sustenta. As reformas curriculares demonstram isso com a BNCC e o novo ensino médio, uma realidade não experimentada, ilegítima, onde não cabe ninguém.

Essas reformas correspondem a possibilidades de mercantilização da educação, desconsideração das universidades, criminalização de gestores e do próprio conhecimento e conseqüentemente vem provocando descontinuidades, destruições, desconfigurações.

Para Silva e Sussekind

agiu-se na defesa de um conhecimento essencial que desconsidera as particularidades que existem nos chãos das salas de aula, que admite formular conteúdos curriculares comuns. A despeito do jogo político e que se estabelece pela permanência de um sentimento que embaralha os termos do discurso de igualdade entre as pessoas, quando: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. (SILVA e SUSSEKIND)

Uma das manifestações dessa desconsideração das particularidades são os livros didáticos presentes em massa na escola brasileira. Com as escolas supostamente funcionando com a mesma disponibilidade de materiais, as avaliações ganham ainda mais centralidade e podem ser interpretadas como mediadoras de conhecimento e padrões de

aprendizagem. Como se fosse possível avaliar de maneira homogênea, como se o conhecimento fosse um produto que os professores entregam para os estudantes.

Apesar da grande quantidade de materiais didáticos presentes entendo que o espaço escolar não é um ambiente de reprodução de saberes produzidos em outros espaços, visto que material algum encerra saberes em si, já que a construção do conhecimento se dá através dos diálogos possíveis entre os materiais didáticos, os professores e os estudantes, ela é o espaço de produção e reinterpretação de saberes sociais. Não há uma metodologia geral capaz de balizar a construção de análises sobre os saberes. Os saberes circulam pela sociedade, se misturam em diversos contextos e circunstâncias. Os contextos podem ser categorizados, como por exemplo político, futebolístico, climático, os saberes não.

Capítulo 2.3- Currículos Vivos

Currículo não é disciplina. O currículo é uma rede de conversação, a produção de saberes acontece dessa forma. É um campo de conhecimento alimentado pelo debate e dissenso. O debate torna o campo do currículo denso, rico e muito produtivo. Os professores são autores dos currículos/ criam o que acontece em sala de aula. Dado esse contexto tão variado os elementos do currículo não são passíveis de uma lista, algo com início, meio e fim determinados.

No campo do currículo como pesquisa os fenômenos são interdisciplinares/transdisciplinares. A política de currículo é feita para não funcionar, dado que estabelece normativas para construção de regras nacionais baseadas na determinação de como e quando deve-se aprender algo. Na interação com os estudantes, o professor aprende ensina, logo não pode haver prescrição de aprendizagem, nem controle do processo de ensino/aprendizagem, visto que ele ocorre de forma subjetiva e diferente para cada um dos indivíduos envolvidos nas atividades.

Penso aqui nos currículos para além das *salas de aula* e das abordagens escolares. Currículo para além da educação, currículo da vida, das práticas, dos fatos, as criações ordinárias a partir dos desafios e demandas que se apresentam no nosso cotidiano.

Segundo Silva (2020, p.16) as teorias do currículo estão no centro de um território contestado por e a partir de relações de poder na determinação do que deve ou não ser ensinado. As teorias críticas afirmam que o currículo é espaço de poder, reflexo da estrutura social, mantenedor do status quo, já as teorias pós críticas descentram esse poder, que fica espalhado por toda rede social. (p.147 e 148)

Para Macedo (2017, p.25 e 26)

Em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc; como um artefato burocrático prescrito. Não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar.

Para Moreira e Silva Júnior (2016, p.48)

O currículo envolve, assim, os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas. (...) O currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político.

Em uma das primeiras escolas particulares que trabalhei recebi das mãos da coordenadora pedagógica meus diários de classe e em todas as capas tinha uma etiqueta escrito Professor Vinícius Geografia/História. Questionei a coordenadora, afinal não tenho formação nenhuma que me habilite a lecionar história, e ela retrucou afirmando que todo professor de Geografia dá aulas de História e vice-versa. Aquela situação me causou extremo desconforto e, após extenso diálogo com a coordenação e posteriormente a direção da escola, consegui livrar-me das aulas de história. Só não sabia que essa situação atravessaria a minha vida profissional mais duas vezes.

Interpreto essa situação e as duas outras que escolhi abordar aqui como uma manifestação do currículo monolítico, escriturístico, como se aquela lista de conteúdos fosse capaz de aprisionar conhecimentos e significados. Se currículo é conversa, é autobiográfico e complicado, não pode ser entendido como um documento escriturístico que possa ser elaborado e aplicado na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas.

Ao tomar currículos como conversas complicadas abandonamos a possibilidade de que um professor possa, em sua sala de aula, ministrar a mesma aula, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova. Ao acionar a conversa complicada o currículo é momentaneamente suspenso. Ao assumir, epistemologicamente, a complexidade e inventividade, o poder de criação, re-criação, invenção nos cotidianos escolares não é possível sustentar a existência/possibilidade de um texto escriturístico. Goodson (1995, p.35 e 36) afirma que

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para avaliação e análise

pública de uma escolarização. Neste sentido, portanto, são publicamente estabelecidas “normas básicas” que avaliam a prática ou com ela se relacionam. Da mesma forma, a alocação de recursos financeiros e outros fica vinculada a essas normas básicas sobre critérios de currículo.

Dialogo com essa citação recordando dois programas governamentais que participei e me trouxeram muita reflexão e aprendizado. A segunda vez, já como professor da rede estadual do rio de Janeiro, em um Ciep na Baixada Fluminense, onde devido a diminuição das turmas o meu horário estava difícil de ser alocado e a coordenação sugeriu que eu trabalhasse com uma turma do Programa Autonomia, uma modalidade da política de correção de fluxo da SEEDUC/RJ de acordo com a Resolução 5330 de 16/09/2015¹⁸, para dar aulas de Geografia e História. Dessa vez, apesar do desconforto, já não pude simplesmente negar. Uma negativa nessa situação me faria voltar a Metropolitana 01 e ter que buscar uma nova escola para organizar meus tempos excedentes. Conversei com a coordenação para entender a lógica do trabalho e me foi dito para ter calma, porque bastava seguir o material. Para minha surpresa o material eram os dvds e apostilas do Telecurso 2000, sem nenhum tipo de atualização. Cheguei a tentar uma aula usando o material, e confesso não me recordar o tema, pois quando apareceu um personagem de chapéu digitando em uma máquina de escrever, os estudantes foram a loucura.

A terceira situação foi a mais grave de todas. Ao ingressar na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro como Professor de Ensino Fundamental II – 40 Horas, tive a oportunidade de trabalhar a 15 minutos da minha casa, alterando completamente minha rotina e me possibilitando muito mais qualidade de vida. Para que essa oportunidade se efetivasse seria necessário que eu ministrasse aulas no projeto de correção de fluxo da prefeitura denominado Carioca 2, voltado para estudantes com defasagem idade-série que precisam cursar o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Aqui, porém o desafio seria ainda maior, eu deveria dar aulas de Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Artes e Geografia. Tudo isso baseado no material apostilado distribuído pela prefeitura.

¹⁸ CAPÍTULO VII - DA CORREÇÃO DE FLUXO

Art. 59 - A política de correção de fluxo tem como objetivo atender as especificidades dos estudantes em defasagem idade/ano, por meio de currículo, metodologia e material pedagógico próprios, acompanhados de formação continuada de professores, permitindo, assim, equalizá-los frente aos demais que se encontram na série correspondente a sua idade, conforme matrizes no Anexo VI.

Art. 60 - A correção de fluxo poderá ser implementada nos seguintes modelos:

I- Programa Autonomia: ação pedagógica integrada implementada, no âmbito das unidades escolares da em estrutura modular, desenvolvida por meio de currículo e metodologia próprios, para Ensino Fundamental e Médio, em caráter de terminalidade;

Como podem imaginar, essa situação gerou inúmeras situações onde o currículo era suspenso e a conversa complicada acionada. Conversas complicadas que garantiram um trabalho mais autêntico, pois nunca escondi dos estudantes minha formação em Geografia e toda as dificuldades que enfrentei para lecionar as outras disciplinas para eles.

Na minha perspectiva de análise esses casos têm em comum o fato de considerarem possível a realização de um trabalho baseado apenas em um currículo prescrito como uma fórmula, uma receita, onde basta seguir o material, respeitando as “dosagens” que tudo dará certo.

Essa imprevisibilidade presente no cotidiano nos instiga a pensar e superar os desafios que as demandas oferecem. Certeau (1994) constrói o caminho do pensamento levantando a questão: Como se cria? A vida cotidiana é *espaçotempo* de criação permanente de conhecimentos e de modos de conhecer, existir e viver com os outros. Nós não somos alienados. Fazemos uso, criações autônomas anônimas, práticas de desvio do uso. Desvios num dado operado por uma prática, práticas que são diferentes daquilo que está posto. Por exemplo ao trabalhar Antigo Regime recordei-me de um funk que escrevi quando cursei a antiga 7º série, uma versão em cima da base do Rap do Pantanal:

“Vou te contar uma história
Que é na moral
A sociedade era estamental
E quem sofria era o trabalhador
Que tinha que pagar impostos caros
Pra sustentar Clero e a nobreza
Já na intolerância religiosa
O sofredor era o povo
Que tinha que aceitar religião do rei
Sem poder opinar nessa nova lei
Porque senão podia até morrer...”

Conversei com os estudantes e cantei esse funk na nossa segunda aula, seguindo o que estava prescrito como tema. Eu não tinha ferramentas para fazer outra abordagem sem sentir-me desonesto com os estudantes. Na verdade, exceto pelas aulas de Geografia e por tantas conversas complicadas e edificantes que tivemos ao longo do ano, sentia-me muito desonesto com eles ao ministrar aulas de outras disciplinas, principalmente matemática. Sempre na expectativa de poder responder as dúvidas e na disposição de pedir socorro aos professores das disciplinas quando necessário. O que fiz ao longo do

ano foi tentar trazer cada uma das temáticas para uma conversa um pouco mais confortável para mim e que eu considerasse elucidativa para eles. Não foi conformidade, alienação ou passividade. Foi uso das redes de microliberdades e antidisciplina, uma operação de praticante, um mecanismo de resistência forjado com os usos, produções clandestinas, silenciosa, secundária. (CERTEAU, 1994)

Com Certeau (1994) entendo como redes de microliberdades e antidisciplina essas ações que contrariam o prescrito nos documentos orientadores que regiam o projeto carioca II no período. Esperava-se que de fato eu fosse lecionar tantas outras disciplinas para além da geografia, mesmo não tendo a formação e preparo adequados. Essa movimentação de inserir as temáticas sugeridas em conversas mais confortáveis para mim e elucidativas para eles, de acordo com a minha interpretação, Certeau denomina como microrresistências. As microrressistências fundam as microliberdades, no meu caso essa tática de deslocar a temática é uma microliberdade. Essas microliberdades geram as redes de antidisciplina, que só confirmam a impossibilidade de controlar o que acontece em sala de aula.

Essas experiências registram na minha percepção, o currículo realizado e/ou vivido, segundo Ferraço e Carvalho (2007) as relações estabelecidas em redes por professores e estudantes, sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas públicas são nomeados dessa forma. As nossas experiências/as nossas práticas cotidianas, gestos e relatos organizam os campos/ lugares de saber/poder. Ações que vão além do que está prescrito, desvios e caminhos possíveis constituindo um movimento complexo e heterogêneo.

Parto da premissa que conhecimento é fluxo e o currículo vivido recusa a homogeneidade e a padronização, destacando a impossibilidade do docente ser um reproduzidor de conteúdo para uma audiência cativa, ensinando e cobrando de todo mundo as mesmas coisas. Afirmo que é impossível uma reforma com objetivo de unificação curricular e testagens padronizadas, nos moldes da BNCC, que tem intenção de capturar e fixar palavras e sentidos, aprisionando o que acontece em sala de aula.

Para Arroyo (2013, p.53 e 54)

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas das suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam, que aprenderão suas

lições? (...) os mestres e os alunos estarão ausentes como sujeitos. Onde ambos aparecem mostrando sua inegável existência são nas avaliações. (...) Nos resultados das avaliações importa quem não fala, quem não acerta e quem falou mal, não ensinou. Os sujeitos importam para condená-los.

Por isso reitero a riqueza presente no cotidiano escolar. O cotidiano não é um lugar, o cotidiano é uma escolha *teóricopolíticaepistemológicametodológica*, proponho a grafia junta para ressaltar que no cotidiano tudo acontece ao mesmo tempo, junto.. Nos cotidianos os sujeitos estão sempre presentes. Partindo do princípio que é impossível controlar aprendizagens e todos nós produzimos diferença cotidianamente, resalto a importância do currículo planejado/negociado e do registro posterior dos resultados obtidos para captar parte da experiência vivida. Os currículos-como-experiência-vivida narrados por cada professor são a base comum e o coração do trabalho do professor, são o porquê de existirmos como professores e reconhecem de modo profundo o ineditismo de cada situação de sala de aula (AOKI, 2005, p. 65).

Capítulo 03- Experiências, Fracassos e Pandemia

#Relato 16

**Definitivamente a vida do professor PODE PARECER COMUM, MAS, não é ordinária. Desde os tempos do estágio não remunerado tenho histórias extraordinárias para contar. Considero-me um colecionador de fracassos, visto que nada, absolutamente nada, que planejei deu certo. Mesmo os planejamentos mais meticulosos me levaram a lugares impensados, muitas vezes com uma abrangência mais ampla do que imaginava. As demandas cotidianas atravessam os planejamentos, diversas ações distintas são desenvolvidas ao mesmo tempo e dificilmente conseguimos dar sequência de início, meio e fim as tarefas.*

Enquanto professor essa percepção perturbou minha trajetória e me fez experienciar diversas situações distintas. De 2007 a 2012 desempenhei as funções de monitor, professor de dependência, professor regular do ensino fundamental 2, ensino médio e educação de jovens e adultos e professor de cursos preparatórios. Na minha experiência ser monitor, professor de dependência e professor de curso preparatório foram relações mais brandas com a docência, não senti meus limites serem testados de múltiplas formas, bastava que eu estivesse presente e demonstrasse domínio do conteúdo a ser ministrado. Como professor regular a responsabilização era bem maior, estava em jogo preparar, avaliar, educar e, peço perdão por repetir uma expressão que ouvi algumas vezes, domar o estudante, ao longo de três ou quatro anos de convívio, de acordo com o período de escolarização.

Na minha vivência essa responsabilização me afastou do êxito e me pôs diante da constante sensação de insuficiência mediante as diversas situações que ocorriam diariamente nas salas de aula. Esses fracassos cotidianos foram minando minhas certezas sobre a docência, principalmente após meu ingresso na rede pública estadual de ensino, em 2013. Entre 2013 e 2017, repeti todos os clichês possíveis sobre educação, ninguém quer nada, esses estudantes não têm jeito, estou emburrecendo, não vale a pena trabalhar, e a frase que eu mais repetia, o que eu estou fazendo aqui? Essa percepção exauria minhas energias e comecei a pensar em desistir da docência.

Aqui entro em um ponto sensível da minha perspectiva, o fato de ter me livrado dessa sensação de impotência através dos estudos desenvolvidos na pós-graduação em ensino de Geografia e no mestrado em Educação. Como não parecer pedante quando vejo os pares perdidos nos mesmos pensamentos e percepções que me levavam ao caminho da desistência, e quero falar: estude, amplie seus horizontes e aumente seu repertório de ações, confie que as realizações em sala de aula podem ser criação/ a construção de conhecimentoS socialmente válidoS. Já fiz isso

algumas vezes, os olhares e a recepção a ideia foram as piores possíveis. Passei como romântico da educação, dominado pelo tesão pedagógico, exibido, etc.

A possibilidade de controlar o que acontece em sala permanece no pensamento de muitos docentes, nas cobranças das coordenadorias e secretarias de educação, no imaginário popular. Essa situação é parte fundamental da engrenagem do fracasso, pois muitas vezes o professor chega em sala e entrega nas mãos do estudante, do coordenador ou outro profissional o poder de valorizar o seu trabalho, na tentativa de estabelecer diálogo com as consequências futuras que pensa controlar, mas são inalcançáveis.

Desenvolver um trabalho afirmando que nós professores criamos conhecimento socialmente válido em sala de aula, ressaltando a importância de um planejamento flexível, entendendo o currículo como um campo de disputas de sentido, tornou a minha presença em sala ainda mais segura, livrou-me do compromisso de controlar resultados e me fez estabelecer diálogos frutíferos com os meus fracassos cotidianos.

Em 2019 fui convocado para Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, dando início a um novo trabalho e terminei o mestrado. Uma das pautas apresentadas pela banca na minha defesa de dissertação foi a necessidade de ampliar horizontes dentro da educação, com a sugestão de exercer funções administrativas que permitissem enxergar a escola por outros prismas.

No início de 2020 eu estava chegando a uma nova escola municipal. Situação já vivida em tantas ocasiões, que perco as contas, porém dessa vez havia um fator especial. Eu estava oficialmente deixando de percorrer mais de 600 km por semana, para trabalhar muito próximo de casa e em uma única escola, já que essa escola municipal e a escola estadual ficam situadas no mesmo prédio. Uma reformulação na minha dinâmica de trabalho e no âmbito pessoal. Uma possibilidade de tornar-me mais produtivo, visto que já não passaria quatro horas por dia no trânsito. Em março de 2020 fui convidado para assumir a coordenação pedagógica do colégio estadual que lecionava. Até então naquele presente momento eu saíria de sala de aula e me dedicaria apenas as ações com a equipe diretiva da escola, sem a hipocrisia de desconsiderar a melhoria salarial, mas estava em jogo a oportunidade de observar e aumentar a interação com os pares, buscando repensar alguns pontos abordados na minha dissertação. A partir desse aceite fui apresentado a novas circunstâncias de trabalho e conseqüentemente, a novas possibilidades de fracasso. Com pouco dias de efetivação do meu aceite, comecei a me familiarizar com as atribuições do cargo e veio o primeiro baque, suspensão das aulas por 15 dias devido a pandemia

*do novo corona vírus. Apesar do incômodo, naquele momento imaginei que seriam só quinze dias mesmo ou no máximo 40 dias de afastamento, ledô engano. **

#Relato 17

Estava sentado no bar conversando com dois colegas professores. Surpreendentemente falávamos sobre escola, quem é docente reconhece a ironia na frase, e um deles relatava consternado uma situação difícil que viveu quando exibiu o filme Besouro em uma escola onde lecionava. Alguns estudantes abandonaram a atividade durante a exibição do filme, o que desencadeou um movimento de intolerância religiosa e racismo por parte de alguns estudantes e suas famílias. Esse diálogo me oportunizou perceber o poder do relato, desse lugar breve que ele cria, carregando momentaneamente significados e representando maior relação de identificação e empatia com o colega, visto que passei por situação semelhante quando resolvi exibir esse filme em uma escola que lecionava. Além disso me incentivou a falar sobre meu artigo, sugerir a leitura, me anunciar como escritor e pesquisador sem que me sentisse pedante. A troca entre os pares é caminho frutífero na construção de soluções possíveis para as demandas cotidianas.

Capítulo 3.1- A importância do relato

É por isso que nossos relatos de pesquisa assumem a forma de narrativas do presente e do vivido. Sempre polifônicas, múltiplas, complexas, híbridas, constituindo *entre-lugares* nos quais se articulam diversas narrativas, verbais e imagéticas, de praticantes, todas elas atravessadas por tantas outras que não poderão, nunca, ser dissociadas e identificadas. Esse procedimento ainda requer, a todo o tempo, cuidados éticos, estéticos e políticos em relação aos modos como se dará a ver e ao que se dará a ver, tendo em consideração os *praticantespensantes*, seus *saberesfazeres*, seus desejos, seus interesses, suas realidades. (FERRAÇO, SOARES e ALVES, 2018, p.101)

Os relatos de experiências apresentam um recorte do ambiente e de seu cotidiano. São uma forma importante de retratar o espaço, representando caminhos percorridos, lugares visitados e organizados em uma conversa que busca significar a ocasião em que ocorreram, capturar momentaneamente sentidos, incentivar a produção de outros textos e análises. Minha escrita é um relato biográfico, minhas experiências vividas e experimentadas no ambiente escolar. A riqueza dos relatos presentes neste *mapa-tese* reforça sua relevância e imprevisibilidade dos cotidianos docentes, questionando a rigidez dos planejamentos e a possibilidade de controlar o que acontece.

Os meus relatos de experiência docente *alimentam a rede de conhecimentos e subjetividades, uma rede de solidariedade para fortalecer e fomentar o diálogo sobre nossas práticas*. (HOZANA, 2020)

O papel do meu trabalho é lembrar aos professores que estão nas *salasdeaulas* todos os dias que aquilo que eles fazem é relevante. Que existem teorias do campo do currículo e da formação de professores que reconhecem essa importância e eu construí diálogos com alguns autores que corroboram isso. Decidi inserir meus relatos no texto para mostrar como eles se relacionam com as construções teóricas, mas a ideia é que eles se reforcem e não que um explique o outro. (HOZANA. 2020, p.27)

Os relatos selecionados e expostos no *mapa-tese* representam oportunidades de diálogos com os leitores por suas possíveis semelhanças, discrepâncias, curiosidades, sensação de partilha e combate a impressão de ineficácia constante que acompanha a imagem do docente. Se afirmo que o currículo é uma conversa complicada (Sussekind,

2014a), essa abordagem é muito importante para o desenvolvimento do *mapa-tese*. Dialogando com o paradigma indiciário de Ginzburg (1987) nomeio como cacos tudo aquilo que me chama atenção nas situações corriqueiras, esses pedaços do cotidiano, pequenas partes de narrativas que nutrem os meus relatos. Analisando atentamente os cacos que envolvem conversas complicadas com os estudantes, criações cotidianas, examinado os vestígios e investigando as pistas que elegi a partir das minhas experiências de vida.

Capítulo 3.2- O cotidiano como recorte *teoricopolíticoepistemologicometodológico*

Assumir o cotidiano como recorte *teoricopolíticoepistemologicometodológico* é assumir a imprevisibilidade como parte fundamental do que acontece nas salasdeaula. Essa imprevisibilidade permite que a capacidade criativa dos que partilham esses *espaçotempos* sejam o principal fator da heterogeneidade que enriquece essa rede de convívio. Dialogo com Nilda Alves, Maria Luiza Sussekind, Inês Barbosa Oliveira, Leonardo Nolasco, Conceição Soares e Michel de Certeau para tecer e enredar os saberes que potencializam minha *experiênciaprática*.

As pesquisas e trabalhos desenvolvidos por Michel de Certeau foram fundamentais para a valorização do cotidiano como palco das artes de fazer do homem ordinário. Essas artes de fazer correspondem a capacidade de inventividade, criatividade das pessoas comuns, que estão diariamente desempenhando suas funções e resolvendo demandas e imprevistos que surgem.

Nas salas de aula, um dos palcos da heterogeneidade presente no espaço escolar, os professores criam, bricolam, conhecimento socialmente válido. A docência é um *trabalho intelectual, criativo e acontecimental*, e nenhuma listagem de conteúdo programático é capaz de capturar seus significados. Por isso assumo o currículo como uma conversa complicada que se registram como experiências-vividas (AOKI, 2005) e histórias narradas (LONTRA, REIS e SUSSEKIND, 2017).

Parte fundamental da pesquisa com o cotidiano é a conversa. As conversas complicadas que permeiam, costuram nossas interações, formando os nós de encontro das trajetórias que compõem essa rede de conhecimentos, e parafraseando Emicida, *tudo que nós tem é nós*. Sussekind (2012, p.17) afirma que *através das narrativas e relatos podemos trocar e compartilhar práticas, podemos reinventá-las. Reinventa-se, deste modo, o conhecimento e as práticas sociais, simultaneamente*. As narrativas dos pares, que são *como travessias que interligam que as vidas e experiências, construindo alianças rizomáticas, que não tem início nem fim, estão sempre no meio, compondo um conjunto infindo de possibilidades*, e os relatos pessoais formam esses novos lugares e para investigá-los, dado sua efemeridade, é importante *inventar métodos que valorizem a ecologia de saberes e se preocupem em não negligenciar a diversidade epistemológica do mundo*, como afirmam Lontra e Sussekind (2017).

O cotidiano é a dimensão criativa da vida, onde se desenvolvem diferentes formas de ser, de existir, experiências que são criadas, transformadas, negociadas, disputadas.

Segundo Nolasco-Silva e Soares

Os cotidianos, tal qual os entendemos, são palcos que abrigam sujeitos singulares e coletivos, sujeitos em trânsito – que são e que se tornam –, praticantes que tecem e articulam redes de conhecimentos e significações, que fabulam subjetividades e orientam, a partir delas, suas ações. Os cotidianos são, pois, lugares de produção de conhecimentos (incluindo-se, entre eles, os valores) e também de invenção da existência. Em outras palavras, nada existe fora do cotidiano, de sua imanência, de seus diversos contextos, dimensões, *espaçotempos* nos quais os sujeitos se constituem e a vida se forma, informa e acontece. Para nós, que praticamos esse tipo de pesquisa, o cotidiano não é apenas o lócus privilegiado de uma investigação, mas um *espaçotempo* apto a experimentar com os praticantes da educação uma forma de fazer ciência que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação com sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador (FERRAÇO, 2003). Um modo de fazer ciência que não se propõe a excluir “todo o resto”, ou seja, os não-cientistas, não só do acesso, mas da autoria do saber/poder que conta em uma determinada sociedade. (NOLASCO-SILVA e SOARES, 2015, p.177 e 178)

Para Oliveira

o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o *espaçotempo* da realidade social, portanto onde essa ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. Estudá-lo aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes *espaçotempos* nos quais estão inscritos. (OLIVEIRA, 2013, p.385)

Enredando a leitura dos autores supracitados e minhas experiências afirmo que a relevância do cotidiano está na impossibilidade de propormos análises estanques, já que *tudo acontece ao mesmo tempo*. As existências e suas multiplicidades estão presentes nesse *espaçotempo* criando conhecimento relevante que não se dá apenas nas grandes universidades e laboratórios. As ações corriqueiras demonstram a riqueza presente na realidade social que se apresenta e entrecruza de acordo com os encontros propostos.

A pesquisa com o cotidiano utiliza grafias específicas para ressaltar sua metodologia, geralmente palavras separadas por barras ou escritas de forma contínua como por exemplo *nos/dos/com* e *espaçotempo*. A ideia do *nos/dos/com* está relacionada ao fato do estudo do cotidiano envolver o pesquisador no seu objeto de pesquisa afinal não há a possibilidade de um registro autobiográfico apartar o autor da pesquisa. Logo não é um estudo apenas do cotidiano, mas nos cotidianos e com os cotidianos, já que *tudo acontece ao mesmo tempo*. A grafia aglutinada de algumas palavras tem a intenção de afirmar a impossibilidade da clivagem de certos termos, transpondo o binarismo e propondo novos significados, num combate a dicotomia que rege a narrativa científica moderna. Num cenário onde tudo acontece ao mesmo tempo, não há dicotomia possível que enriqueça a análise, há uma imprevisibilidade de resultados possíveis

Oliveira (2007, p.59) afirma que

a imprevisibilidade dos resultados da pesquisa junta-se, no caso da pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos, à do próprio cotidiano pesquisado, o qual, ao contrário das crenças difundidas pela e na modernidade, é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeresses/valores e emoções. Sem alongar a defesa desta idéia, já amplamente discutida em outros textos, por mim mesma e por colegas da área, é importante ressaltar aqui a necessária vigilância aos preconceitos e às buscas por práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola, tecido ao longo de aprendizagens emocional, cultural e epistemologicamente condicionadas, na medida em que, para além da repetição dos esquemas hegemônicos de sua organização formal, há, no cotidiano das escolas, saberes/fazeresses/valores e emoções contra-hegemônicos. Dito de outro modo, se, por um lado, as ações cotidianas são desenvolvidas a partir daquilo que Bourdieu (1996, apud Alves, 2002) ensinou ser o “habitus”, elas não apenas reproduzem, mas também modificam, na medida em que este condicionamento pelo “habitus” não opera sozinho. A negociação de sentidos e a reinvenção permanente dos saberes/fazeresses/valores/emoções acima referidos são possíveis em virtude dos “usos” que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo (Certeau, 1994). Portanto, a ampliação da compreensão sobre este dinamismo das realidades cotidianas exige estranhar o que parece familiar para poder “mergulhar” (Alves, 2001) nessa dinâmica.

Posso afirmar que na minha experiência a pesquisa com o cotidiano possibilitou a visibilidade e credibilidade do que é anonimamente inventado e criado no cotidiano

escolar. Meus relatos ao longo do *mapa-tese* demonstram isso, nas partes em que me refiro as inúmeras situações que já ocorreram nas escolas que lecionei, justifico a impossibilidade de controle do que acontece em sala de aula e a capacidade que o professor e os estudantes tem de construir conhecimento socialmente válido a partir das demandas cotidianas.

Sussekind aponta que

por tudo isso entendemos o cotidiano escolar como *espaçotempo* de pensar e fazer, recheado de conhecimentos diversificados, multidisciplinares, multi-sociais e enredados, em constante reinvenção por meio das conversas e narrativas. Per se, o cotidiano é campo privilegiado para se pensar a complexidade dos fenômenos sociais e compartilhamento da coletividade e ineditismo do conhecimento. Não como propriedade individual, mas como condição de existência dos seres humanos em sociedade, já que não há outra. Finalmente, deslocando-nos entre hemisférios, valorizamos o trabalho dos professores no cotidiano escolar e dizemos que é preciso escutá-los com mais cuidado e constância. As narrativas de professores são a arte de *pensarfazer* com os currículos, de forma única e reflexiva. (SUSSEKIND, 2012, p.18)

As conversas complicadas, as narrativas, os relatos, os cacos, contam a história da escola, uma história de usos e apropriações que corroboram com a afirmação de que há grande heterogeneidade presente nos espaços escolares. Essa heterogeneidade é construída através das desobediências, indisciplinas, insubordinações e criação de *conhecimentos socialmente válidos*, que se manifestam no cotidiano criativo e inventivo, onde não há possibilidade de se fazer tudo igual. A pesquisa nos dá com o cotidiano escolar é possibilidade de desinvizibilizar as complexidades do aprenderensinar, na reinvenção cotidiana das práticas educativas.

Capítulo 3.3- Cotidiano e Pandemia – Cacos do fim do Mundo

Nas escolas nossos cotidianos são constantemente atravessados por diversas demandas que nos convidam a sair dos temas propostos e flexibilizar os planejamentos. Porém a situação que vivemos nos anos de 2020 e 2021 foi sem precedentes na história recente, e extrapolou a simples reflexão acerca do planejamento das aulas. No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia do novo coronavírus e em seguida as aulas presenciais foram suspensas.

Considerando que “a saúde é direito de todos e dever do Estado e a necessidade de adoção de ações coordenadas para enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Estadual e Internacional, decorrente do coronavírus”, o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, decretou a suspensão, pelo prazo de quinze dias, das aulas sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação (decreto nº46970 de 13 de Março de 2020), e considerou a adoção de medidas para possibilitar o ensino a distância (decreto nº 46980 de 19 de Março de 2020).

As formas de propagação do vírus associadas a preocupação com a possibilidade de aumento do contágio do Covid 19 suspendeu as aulas na educação básica pública e particular para que os estudantes não atuassem como vetores da disseminação da doença. Todos os setores da sociedade estavam envolvidos nesse processo de crise sanitária que expôs ainda mais a fragmentação e as consequências da desigualdade social que estão aí diariamente para quem quiser ver, mas que naquele momento apresentam maior evidência.

Já no início da pandemia me vi numa situação complexa, acumulando as funções de professor e coordenador pedagógico na escola estadual, situação vivida até meados de novembro de 2020, além das atribuições como professor na rede municipal. As três situações propunham a todo tempo demandas novas, primeiro pela necessidade de adaptação ao online/remoto nas aulas e tarefas, segundo pela abrangência das atribuições do coordenador nesse contexto pandêmico ou de acordo com d’Avignon, Merladet e Sussekind (2022), o fim do mundo do fim. Isso significa que

o mundo em que vivemos já está no fim, pois ele está esgotado na sua possibilidade de criar soluções para os próprios problemas que ele criou. A fome, a doença, as catástrofes climáticas e suas inevitabilidades. Sendo assim, existe a possibilidade de adiar o fim deste mundo se reconhecidas outras formas de viver, estar e pensar o mundo. Para isso é necessário ampliar o

presente, reconhecendo outros saberes, outros conheceres. (d'AVIGNON, MERLADET E SUSSEKIND, 2022, p.955)

Na minha concepção, o que se estabeleceu a foi uma mudança no paradigma do inimigo, ou seja, para os professores os estudantes representam o empecilho para que seus planejamentos sejam efetivos, já para os coordenadores pedagógicos as equipes docentes ocupam esse papel. Nas reuniões isso era bem massificado, me sentia num conselho de classe de enormes proporções, onde o que mudava era o algoz. Além dessa situação pude constatar, de forma mais minuciosa, as múltiplas carências presentes na vida dos estudantes, principalmente os negros, o que considero minha primeira percepção da escola como um todo e não apenas das minhas turmas, nunca me comportei como professor de turma e sempre procurei estabelecer relações com os estudantes em geral, mas o nível de detalhamento que pude perceber enquanto coordenador pedagógico foi muito maior.

Segundo Certeau o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada (1994, p.38), e pensar no meu cotidiano de homem negro, chefe de família, professor de Geografia e coordenador pedagógico em meio a pandemia do novo coronavírus, meses de escolas fechadas e aulas à distância, é pensar na amplitude do conceito de conversas complicadas (SUSSEKIND, 2017) envolvendo estudantes, professores e a sociedade como um todo nas discussões sobre currículos, aulas online, reabertura das escolas, picos e achatamentos da curva de contaminação pelo COVID 19.

Naquele contexto a SEEDUC/RJ firmou parceria com a plataforma Googleclassroom, da Google, para atividades EaD com os estudantes das escolas estaduais, comprometendo-se a entregar material impresso para os estudantes que não tivessem acesso à internet. A plataforma começou a funcionar a partir do fim do recesso, tendo uma semana de adaptação para os professores e profissionais da educação antes do início das aulas online com os estudantes. Para nós professores as orientações foram claras a respeito do uso e importância da plataforma como meio oficial de interação entre professores e estudantes nesse período, porém na prática o que se desenvolveu foi bem distinto.

Fui apresentado à ideia das aulas online de maneira muito sedutora, um colega convidou-me para participar da formação de uma equipe de professores que iria montar um canal na internet, em 2014, para trabalhar com foco em vestibulares, concursos públicos e reforço escolar. Assinatura de contrato focada em participação nos lucros que

a quantidade de exposições e compras de pacotes das nossas aulas trariam. Dormi com a ideia de virar youtuber e acordei com o fim da empresa. Após todos os trâmites judiciais e pouco antes de assinar o contrato a empresa perdeu o principal investidor e não conseguiu dar continuidade ao projeto.

Desde então imaginava como teria sido isso, como me sairia filmando minhas aulas e divulgando esse conteúdo, pensando ora em tantos estudantes que já cruzaram meu caminho e foram elogiosos sobre o meu trabalho e tantos outros que não ficaram tão satisfeitos. Os caminhos que meu trabalho seguiu afastaram-me diametralmente da ideia de formação de um canal para divulgação de conteúdo na rede, mesmo que na minha opinião o uso das redes sociais representasse um flerte com essa possibilidade.

Acreditei que a resposta para essa dúvida surgiria a partir do momento em que eu estivesse trabalhando em alguma instituição que me obrigasse a tal atitude. Já tinha experiência como estudante ead, mas nunca havia ministrado aulas remotas. Nunca poderia imaginar que a resposta para essa dúvida viria em meio a uma pandemia.

No dia 6 de abril de 2020 entrei na plataforma Googleclassroom pela primeira vez, mandando a mesma mensagem para todas as minhas 09 turmas de ensino médio e educação de jovens e adultos. No texto eu afirmava a importância de tentarmos superar as barreiras que essa situação pandêmica momentaneamente nos impunha.

Compreendendo a necessidade da suspensão das aulas, a implantação da plataforma para as aulas online não seria apenas para aulas conteudistas em si, mas também uma ferramenta para manutenção e fortalecimento de vínculos e matar um pouco da saudade virtualmente, afinal nada substitui a sala de aula e o nosso convívio presencial. Reconheci a importância do diálogo, ressaltando que esse início de utilização seria de aprendizado e familiarização com a interface do programa e que, portanto, erros e dúvidas seriam comuns e importantes no processo de aprendizagem. Terminei a mensagem falando para nos prepararmos para nosso retorno, sem ainda ter noção de todo o tempo que estaríamos envolvidos com a pandemia.

A SEEDUC/RJ divulgou que enviaria material impresso pelos correios para aqueles que não que não tivessem disponibilidade de uso da internet e que a escola faria a distribuição de kits de alimentação para os estudantes. Muitos estudantes tinham a refeição escolar como parte fundamental da alimentação diária e as escolas precisaram abrir para distribuir kits de alimentação para os estudantes. Essa iniciativa, aparentemente positiva, me colocou ante um dilema bem cruel, visto que numa escola com mais de 400 estudantes, nós recebíamos cerca de 35 kits e foi preciso criar um critério para definir

quais as famílias que receberiam os alimentos. O cruel processo de escolha ficou a cargo da equipe diretiva. Muitos são os estudantes que vivem em áreas carentes conflagradas pela violência, seja através do domínio do tráfico ou da milícia, e que não conseguiram receber o material impresso pelos correios. Muitos lotes de apostilas foram entregues na escola, para posteriormente ser entregues aos estudantes, o que gerou filas e aglomeração. Nesse contexto é possível ter sucesso nessas ações?

Quando voltei à escola para auxiliar a equipe diretiva na entrega dos kits de alimentação e vivi um misto de emoções. Algo me inquietava. Julguei ser o temor de sair de casa em plena quarentena, pondo minha vida em risco para ajudar os outros, pensei ser a saudade que sentia daquele espaço e das ricas interações que aconteciam ali. O que eu estava observando era como um esboço da escola, estrutura física, vazio, sujo, quieto. Nas paredes os murais com os calendários do bimestre mostrando a proximidade da primeira semana de provas em abril, pensei nos trabalhos de casa que passei, urgências de um fechamento de bimestre que ainda está em aberto e que para muitas pessoas que já sofreram perdas nesse período, não vai fechar. Percebi o silêncio, o tempo que o silêncio nos dá para pensar, não o silêncio dos dias de prova, os silêncios eloquentes após as perguntas que faço para a turma ou o silêncio pós fim de turno, mas, um grande silêncio que a falta de vida traz para o lugar. O que é a escola sem os estudantes, professores, diretores, coordenadores, inspetores, porteiros, merendeiras, equipe de limpeza, pessoas na porta de entrada levando e buscando os estudantes? A escola sem as pessoas é só uma construção vazia de significado, ficou mais fácil entender a subjetividade de pensar a escola como instituição com seus atores e não construções físicas em si, nós somos a escola, componentes de uma engrenagem que funciona para além dos muros. Com a pandemia do novo coronavírus a escola se deslocou para as casas, ambiente onde ela sempre esteve e talvez não fosse vista, percebida e valorizada.

A escola na minha casa, comumente representada através de todo trabalho extra, correção de provas, estudos e preparação de aulas, tornou-se física. Uma cama, uma mesa, um frigobar, uma televisão, dois computadores, um celular, um tripé, um quadro, três lâmpadas. Nesse período minha sala de aula e estúdio improvisado foi um quarto da minha casa. Olhava para os lados e não tinha ninguém, abria as aulas no google meet, falava para uma tela, geralmente olhando minha própria imagem, sem a chance de ver a expressão dos estudantes e mudar o rumo da fala, dialogar com os olhares, rostos e sorrisos.

Criava meu trabalho, no meio desses cacos virtuais, simulacros de um cotidiano abandonado há meses, fortalecendo minha inventividade. Essa capacidade que todos nós temos de constantemente propormos soluções e criar conhecimento nas nossas ações cotidianas e que muitos profissionais da educação acabam encarando como algo trivial e não dão o devido valor, já que muitas vezes as aprendizagens cotidianas são difíceis de formular, explicar, explanar, debater.

Fui me acostumando a olhar a câmera e falar para o vazio, gravando vídeos, recortando, pondo músicas, editando, utilizando aplicativos, comprimindo e diminuindo o tempo, o tamanho e a qualidade dos arquivos, vídeos e do trabalho para caber no virtual. Montei grupos de WhatsApp para facilitar a comunicação com os estudantes, resistindo e combatendo as fake News sobre reabertura total das escolas, cortes salariais, professores preguiçosos e despreparados e etc. Porém as notícias sobre a segunda, terceira e quarta onda de covid 19, lockdowns, doentes e mortos, foram bem reais e só cresceram.

O período pandêmico estendeu-se por 22 meses entre momentos de isolamento total, hibridismo com turmas assistindo aulas quinzenalmente, retorno apenas com estudantes que desejavam voltar a escola, até a reabertura total. Diversos estudantes, professores e membros da equipe gestora com comorbidades diretas e indiretas, reticentes pela reabertura total e temendo pelas próprias vidas, dadas as proporções que a mortandade alcançou na pandemia. As medidas que deveriam tornar o trabalho mais ameno e o retorno as salas de aula mais seguro foram todas fracassadas

A pandemia esgarçou as desigualdades, ressaltando situações que muitos membros da sociedade supostamente não percebiam, estabelecendo uma relação paradoxal entre a empatia agregadora e a antioesão social.

Para Ferreira, Pimenta e Sussekind (2020, p.23) as práticas sociais de antioesão são

imagens, narrativas, comportamentos, atitudes e ações organizadas que se caracterizam como tentativas de aniquilação das diferenças, do outro. Que se inspiram no ódio ao diferente para garantir sua identidade. Assim é antissocial, de antissolidariedade, de antipatia com o outro.

Ao pensar na multiplicidade de óticas para se ver a vida e as relações sociais penso no respeito mútuo como um limite possível nessa realidade. Se não deslocamos nossos pontos de vista, refutando visões únicas, *adotandopraticando* a polifonia e questionando

as parcialidades, podemos cometer o grave erro de, ao nos referirmos ao período pandêmico, empregar reflexões do tipo: “estávamos todos no mesmo barco”.

Definitivamente nunca estivemos e não estamos no mesmo barco, não há como negar que, apesar de toda as dificuldades que enfrentei, passei pela pandemia com muito mais conforto que muitos dos estudantes com quem trabalho. Durante os anos de 2021 e 2022, minhas duas matrículas públicas estavam lotadas em duas escolas que dividiam o mesmo prédio. Atuei em um prédio compartilhado entre Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Governo do Estado do Rio de Janeiro, sendo professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação nos turnos da manhã e tarde e Coordenador pedagógico da Secretaria Estadual de Educação no turno da noite. A maior parte dos estudantes são moradores das comunidades Araticum, Cidade de Deus, Gardênia Azul e Rio das Pedras. Segundo Santos (2020, p.15) os moradores das periferias

São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual.

Os estudantes, em sua maioria negros, que já enfrentavam cotidianamente muitos desafios relacionados a habitações inadequadas, falta de saneamento básico, falta de serviços públicos, desemprego, violência e não tinham o seu direito a cidade reconhecido, já experimentavam uma espécie de quarentena que limita os seus deslocamentos e o desenvolvimento das noções de pertencimento e intimidade com os lugares que compõem a cidade. A regras para a quarentena do novo coronavírus soaram como impossibilidade para muitos que não tinham como se isolar, usar álcool em gel, máscaras e muitas vezes sequer lavar as mãos com muita frequência. Além dessas questões o modelo de ensino remoto adotado requeria o celular e computador para uso/acesso as plataformas e aplicativos na internet que possibilitaram acompanhar as aulas. Como consequência a frequência das minhas aulas e o retorno das atividades foi muito baixo. Alguns estudantes não ligavam a câmera, assim a conexão com a internet não ficava lenta, para alguns era só por vergonha, para outros era a impossibilidade do lugar, do tempo, do novo bico para arrumar um dinheiro. Jovens “empreendendo”, precarizados, cortando as ruas com suas mochilas coloridas, carregando alimentos e sonhos, mas nem tudo chega ao destino.

Entendi e reiterei a necessidade do ensino remoto como algo provisório e emergencial, porém a simples elaboração de políticas públicas não garante uma resposta coletiva efetiva. Muitos professores e estudantes sofreram com perdas na família, acometidos pelo novo coronavírus, a saúde e o bem-estar de estudantes e professores não foram levados em consideração naquele turbilhão de tarefas, vídeos e leituras que foram propostas para legitimar o uso da plataforma google. Tinham professores com falta de recursos financeiros, recursos tecnológicos e base psicológica para desempenhar tais ações. Além disso muitos estudantes padeceram dos mesmos problemas. As profundas marcas na educação básica brasileira foram ainda mais exacerbadas nesse período. O crescimento do desemprego e do subemprego empurraram uma grande quantidade de pessoas a correr o risco diário da contaminação em busca do sustento, fonte de renda. Associando a isso uma enorme quantidade de pessoas sem empatia que poderiam respeitar as determinações, mas optaram por quebrar o isolamento social, forçaram ações de flexibilização, fizeram atividades sem usar máscaras e etc.

É complicado pensar que a aprendizagem pôde virar uma bandeira sem se refletir sobre isso. Aula online é ferramenta de precarização do trabalho do professor, ao mesmo tempo que foi ferramenta de legitimação do trabalho docente durante o período da pandemia, pois, muito das manutenções e garantias salariais se deram pela conferência online de acordo com os critérios que eles escolheram para definir se nós estávamos trabalhando ou não. O alto investimento governamental em plataformas de aulas online para garantir a aprendizagem, simulando uma suposta normalidade no período pandêmico, foi nocivo à saúde.

A escola não é só um lugar onde os estudantes, professores e funcionários reúnem-se diariamente, onde a comunidade encontra abrigo depois de catástrofes ambientais, vota e toma vacina. A escola é uma instituição da república e precisa ser respeitada como tal. A garantia de aprendizagem e a garantia de alimentação foram falácias para afirmar que as escolas não podiam parar, como se isso fosse um exclusivismo das escolas. Não foram as escolas que pararam, foi a sociedade como um todo, revisitando suas práticas e repensando sua normalidade.

Com o início das aulas a falta de acesso dos estudantes ficou evidente. As salas de aula físicas garantiram uma maior simplicidade no acesso, além da manutenção da opção de participar ou não participar das atividades, um certo anonimato que o virtual impede, pois o status de online associado a câmera e o microfone quebravam essas relações. As aulas que deveriam acontecer apenas pelo Googleclassroom, aconteceram em diversos

aplicativos como Zoom, Google meet, Microsoft Teams, Whatsapp, entre outros, visando diminuir o consumo de dados de internet e favorecer o acesso. O uso desses recursos extrapolou o tempo das aulas, foram invasivos, colonizaram nosso tempo e coagiram nossas ações. Quantas histórias, nesse período pandêmico, envolveram situações difíceis e constrangedoras vivenciadas em aulas e reuniões ao vivo?

Essa reflexão suscitou algumas questões: Tudo tem que ser visível? É possível o todo visível? É possível uma escola transparente, com tudo explícito? Uma escola panóptica, sincrônica, onde as pequenas telas e microfones abertos transmitem a participação dos estudantes, num constante fluxo de estímulos? Esses estímulos no geral envolvem tarefas e atividades. E as conversas? E o comum? Quais os conteúdos a serem trabalhados? O que define o currículo da escola nesse período? O que fica e o que modifica?

Se o currículo é uma conversa complicada (SUSSEKIND, 2017) entre os elementos da sociedade, como pensar esse processo nas salas de aula virtuais esvaziadas? No sistema híbrido de aulas presenciais e online? Segundo Alves (informação verbal)¹⁹ muitos professores foram culpabilizados pela falta de acesso às plataformas, pressionados por supostamente não se enquadrarem no online. Para ela é importante focar nos professores que apresentam soluções cotidianamente nas redes das escolas, as soluções locais abriram muitas possibilidades para a valorização do trabalho docente nesse momento pandêmico. Apostei que no período pós pandemia a educação não seria a mesma, haveria uma grande mudança de hábitos, com a necessidade de reinventar as escolas. Não acho que essa reinvenção se consolidou foras das escalas locais de ação dos professores, estudantes e equipes gestoras.

A voltas as aulas presenciais no final de 2021, expôs ainda mais a falta de infraestrutura de combate ao novo coronavírus nas escolas públicas, além da exposição de estudantes, professores, equipe diretiva e os funcionários ao contágio, já que muitas vezes naquelas situações só contamos com o uso de máscaras e o bom senso coletivo. Nas conversas complicadas com os estudantes, muitos medos, dúvidas e anseios. Nesse período propus um trabalho sobre as experiências vividas na pandemia e trago em anexo alguns desses cacos do cotidiano.

¹⁹ Fala da Profª Nilda Alves durante palestra online para os estudantes de doutorado do PPGedu UNIRIO em agosto de 2020.

Capítulo 3.4- Geografia dos afetos e as narrativas da Pandemia

A leitura das narrativas da pandemia suscitou inúmeras reflexões, e trago duas para ilustrar: Por que os estudantes resolveram partilhar as informações comigo? Como a percepção do espaço escolar “dentro” de casa afetou os estudantes e suas famílias? Percorri aquelas linhas como trilhas estreitas em que meu paradeiro era incerto, recortando pequenos cacos que escolhi enredar usando a geografia dos afetos.

Foi ingênuo pensar nas faltas da pandemia abordando apenas questões alimentícias, financeiras, estudantis, buscando garantir “acesso” através da internet ou dos correios, aulas online nas diversas plataformas e entrega de cestas básicas ou cartões alimentação para uma pequena parte dos estudantes. Na minha percepção, não haveria a possibilidade, nem com os trabalhos de pesquisa mais minuciosos, de mensurar as faltas, lacunas, perdas, partindo da premissa que, de acordo com os paradigmas vigentes, pouco se ouve dos estudantes e dos professores nas pesquisas estudantis e educacionais e, além disso, eles, professores e estudantes, geralmente, desvalorizam as próprias experiências, considerando-se menos importantes.

Essas faltas, lacunas e perdas podem ser consideradas irrelevantes no “fazer” científico, na construção do que se quer narrar e escrever para embasar a pesquisa e livrar da suspeição de uma mera contação de história. No meu entendimento essa é a principal liberdade que o recorte cotidiano permite, já que com a proposição de diálogos entre autores e atores ordinários tecemos uma rede de conhecimento socialmente válido e que muitas vezes refuta verdades pré-estabelecidas. Exaltar a importância do ordinário, do contexto micro ante o estudo sobre os impactos dos grandes acontecimentos e talvez comprovar que os grandes acontecimentos, como as tragédias da pandemia, são a sucessão de pequenas perdas nas vidas dos homens e mulheres comuns, estudantes, trabalhadores, professores, e tantas outras possibilidades.

Segundo Santos (2006) o ser é indissociável ao espaço percebido. Já Silva e Costa (2022, p.01) afirmam que *os deslocamentos dos atores pelo espaço auxiliam a dinamizar as múltiplas percepções do espaço, ao submeter o ente que desloca à experiência do movimento. As distorções espaciais provocadas pelas relações em redes são capazes de alongar ou dobrar o espaço, além de comprimir ou dilatar o tempo.* Essas duas

afirmações me fazem pensar nesse estudante que percorre física e/ou virtualmente essas redes, alterando suas percepções de *espaçotempo* escolar para muito além do que eu já havia suposto e escrito. Quais as percepções desse estudante e o que o afeta? Para Silva e Costa (2022, p.04) *o afeto é entendido como um conjunto de variáveis que compõe a experiência cotidiana dos indivíduos e que se materializam por meio de práticas corporificadas que passam, por sua vez, a serem manifestações do afeto que atingem outros corpos*. Como essas práticas corporificadas “aparecem” nesse espaço físico/virtual vivido?

Os grupos que habitam cotidianamente os espaços se apropriam deles através das dimensões simbólicas e estéticas, por isso observar um espaço de forma genérica não representa uma análise coerente porque deixa de levar em consideração as relações de pertencimento que se desenvolvem (GOMES, 1996, p. 317).

O espaço vivido é uma proposta de humanização da Geografia, e os modelos metodológicos racionalistas não possuem as ferramentas necessárias para avaliarmos as relações sujeito-espaço que são criadas individualmente. O conjunto de sentimentos, interpretações e subjetividades (conjunto que nomeio de afetos) presentes na relação com o espaço vivido faz com que a fenomenologia seja base das análises demonstrando que não há metodologia geral possível para tratar o espaço vivido (GOMES, 1996).

A Geografia humanista discute o espaço como resultado concreto de um processo histórico possuindo uma dimensão real, física e/ou com uma construção simbólica que associa sentidos e ideias (GOMES, 1996).

Dialogando com Gomes penso as relações estabelecidas entre os estudantes, o espaço escolar cotidiano e o espaço escolar virtual - híbrido pandêmico, e interpreto os efeitos da pandemia como possibilidade de vislumbrar a forma como essas relações foram construídas. Relações que interpreto como geografia dos afetos, desconstruindo lugares físicos e recriando novas formas de interação, lugares múltiplos onde a noção de *espaçotempo* assume características ainda mais fluidas, juntando nossos conteúdos internos, percepções do espaço escolar e dos espaços onde agora habita a escola, espaços de conflito, complexidades e barreiras externas e internas. Como os afetos são capazes de alterar a relação com os espaços gerando uma multiplicidade de percepções de um mesmo espaço físico (escola) e espaço (virtual) que existe de forma simbólica em nossas ideias, a casa do estudante.

Capítulo 3.5- Enredando os cacos da pandemia

Como afirmei acima, acredito que houve ingenuidade da minha parte ao propor trabalhos e realizar pesquisa sobre as narrativas da pandemia. Eu imaginava as possíveis respostas que obteria, mas tudo foi muito além do esperado. Assim conheci mais uma faceta do fracasso, que tem sido valioso companheiro na jornada docente, que me levou a outros lugares, outras conclusões. Na época trabalhava em uma escola municipal e um colégio estadual que partilhavam o mesmo prédio. Eu vivi com intensidade a influência das emoções na percepção espacial. Apesar de estar no mesmo prédio tive a experiência de duas escolas distintas.

Elaborei dois trabalhos, frutos das conversas complicadas do cotidiano, um realizado em novembro de 2020, com os estudantes do colégio estadual em regime de ensino remoto e outro realizado em novembro de 2021 com os estudantes da escola municipal em regime de retorno híbrido²⁰. Algumas questões me afligiram durante a leitura das narrativas da pandemia: Por que os estudantes partilham essas informações comigo? Como a percepção do espaço escolar/residencial foi afetada pelas emoções deles? Qual a relação deles com o ensino remoto? Percorri aquelas linhas como trilhas estreitas em que meu paradeiro era incerto, recortando pequenos cacos, partes de diálogos supostamente perdidos, nunca ditos, falados ao esmo, aquele “digitando” com reticências que aparece nas redes sociais, que escolhi enredar usando a geografia dos afetos.

Selecionar o que seria mais interessante inserir no *mapa-tese* ocorreu de formas distintas. No primeiro trabalho a participação foi muito pequena, só obtive 10 respostas, o que já demonstra a grande dificuldade que os estudantes tinham de acompanhar o ensino remoto, vale lembrar que eu lecionava para 9 turmas com uma média de 30 estudantes por turma. Nesse caso utilizei as 10 respostas na íntegra.

No segundo trabalho a situação foi oposta, devido ao regime híbrido a proposta da atividade foi feita pessoalmente para os estudantes e obtive mais de duzentas respostas redigidas com no mínimo uma página cada uma. Utilizei como critério de seleção as escritas que valorizaram as próprias experiências, narrativas que foram mais intimistas, expondo precarização, fracasso, insegurança e desconforto e muitas vezes ressignificando essas emoções e situações. Os trabalhos pandêmicos selecionados estão no anexo c.

²⁰ O regime híbrido funcionava com um rodízio de turmas que frequentavam a escola durante uma semana e ficavam uma semana em casa. Caso algum diagnóstico de covid fosse confirmado a escola fechava durante duas semanas.

Tendo em vista os limites da presente reflexão, vou me concentrar a alguns pontos dos trabalhos e ao final de cada um apresentarei as principais ideias em forma de nuvens de palavras.

Trabalho 01 – Colégio Estadual em novembro de 2020 (ensino médio e educação de jovens e adultos) - Questão: Qual a sua opinião sobre o ensino remoto?

Narrativa 01

Na minha opinião, no começo as aulas na plataforma eram boas porém com o tempo foi ficando chato já que os professores começaram a enviar trabalhos mais seguidos até nos dias que não eram deles, é muita gente parou de fazer os trabalhos porque quanto mais trabalhos os professores enviavam, mais trabalhos acumulados nos tinha, aí chega um tempo onde isso estressa, você vê todos esses trabalhos acumulados e é como um peso encima de você já que você tem um tempo exato pra enviar, aí nós vai pelo caminho mais fácil que é desistir da plataforma. Então na minha opinião eu acho que aula presencial é muito melhor que na plataforma.

Narrativa 02

Boa noite! O estudo da plataforma é bom, só não é melhor porque não é presencial, acredito eu que muitos não estão participando tanto e não estejam tão focados porque como é online às redes sociais as vezes desligam a gente, adolescente sendo adolescente, e também porque muitas pessoas trabalho e ficam com a cabeça cheia e fica em casa as vezes é uma pressão, então é muita coisa na cabeça das pessoas, mas nada contra a aula online e sim problema internos talvez. Me desculpa a hora mas eu tô a um tempo para mandar esse texto e sempre esqueço.

Narrativa 03

Bom, nesse momento é perigoso ir para a escola, infelizmente tem muitos alunos que não possui condições de ter internet em casa, todos nós temos a noção que no Brasil é minoria onde não tem internet, também existe o fato de que o aluno anda cada dia mais desmotivado. A tecnologia está ajudando bastante, pois com ela não precisamos ter contato físico, assim nos protegemos e os outros também.

Narrativa 04

Nossa reação diante desta quarentena não é nada boa, pois somos seres que necessita de convívio social, imagina não poder trabalhar, conversar pessoalmente com os amigos, ter contato físicos e o pior manter se afastado dos mesmos, isto afeta nosso dia a dia de tal maneira que acabamos tendo problemas psicológicos. Espero que esse vírus acabe e que volte tudo ao normal.

Narrativa 05

Bom, o ensino em remoto já é difícil pra quem está acostumado a " vida toda" com o ensino presencial. eu não tenho muitas experiências sobre a plataforma pois, eu não participava das aulas online. apenas entregava trabalhos, que no fim chegou a ser cansativo e estressante. mesmo não estando na escola, eu por exemplo deixei de fazer os trabalhos. as vezes os professores mandavam trabalho de madrugada, para respondermos no mesmo dia. fora que é muito melhor tirar uma dúvida frente a frente, eu mesmo tenho muitas dificuldades em várias matérias, e por isso prefiro a presencial.

Narrativa 06

Eu queria que vc informasse a minha situação para os professores, pode até encaminhar esse texto pra eles. Eu sei que estamos no final do semestre e eu não queria perder o ano letivo, nesses últimos meses por conta dessa epidemia eu tive muitos conflitos pessoais, passei por necessidade em casa, estresse e muita crise de ansiedade, por conta dessas situações e de outras situações familiares nesses últimos meses, eu não tive tempo nem cabeça para fazer as atividades online, mais graças a Deus as coisas vem melhorando e eu não quero repetir, estou no meu último ano e quero fazer minha faculdade logo. Por isso estou aqui vendo sem dar uma chance de eu passar do módulo 3, estou disposta a fazer qualquer trabalho.

Narrativa 07

Professor Vinicius hozana, boa tarde! Em relação as aulas remotas na plataforma eu não tive dificuldade em aprender. Apesar de não ser exatamente como o ensino presencial, os trabalhos deram conta da responsabilidade de alcançar o ensino/conhecimento. Eu parablenizo a todos os professores pelo empenho e, sobretudo a sua gestão! Obrigada, professor, pela sua dedicação!

Narrativa 08

Olá professor. Tudo bem? Espero que essa mensagem o encontre bem. Eu acho o ensino da plataforma muito bom, consegui aprender, tiro minhas dúvidas com os professores. Nessa pandemia a forma é essa mesmo. Um abraço professor.

Narrativa 09

Bom dia, professor. A minha opinião do ensino remoto da plataforma. Acho muito bom, até mesmo porque em tempo de pandemia, temos que ter muito cuidado com nossa saúde. E essa forma de ensino está ótima consegui aprender muito. Mesmo com as dificuldades que as vezes acontece de ficar sem energia sem internet. SAUDADES UM ABRAÇO.

Narrativa 010

Professor a parte negativa da plataforma é que tem que atualizar o tempo todo e é muito lenta. A organização da plataforma é muito boa, os professores sempre que entregamos os trabalhos dão um feedback que ajuda muito, o que dificulta é quem não consegue usar Word. Uma coisa é que o ensino via online não é a mesma coisa que o presencial e tem alunos que não conseguem entender ou acompanhar. Eu acho que antes do aluno iniciar o estudo à distância, ele deve estar acompanhando o professor tanto na aula quanto em casa para ir desenvolvendo sua nova rotina. O que eu pude notar nessa quarentena é que ter autocontrole para estudar sozinho é um pouco complicado.

Ensino Remoto

Discussões sobre experiências e desafios do ensino remoto durante a pandemia.



Figura 01 – Nuvem de palavras construída a partir dos textos das narrativas.

Trabalho 02 – Escola Municipal em novembro de 2021 (ensino fundamental II)

Questão: Quais as suas experiências durante a pandemia?

Caco 01

#Poderia dizer que dentro da pandemia/quarentena aprendi muito, mas não foi com a escola. Aprendi sobre assuntos distantes que não me ajudam na escola. Me arrependo de em 2020 não ter me dedicado mais a escola, 2021 foi um ano melhor em relação a isso.

Caco 02

#O conforto de casa é melhor que a escola, na escola é um calor infernal.

Caco 03

#O Estudo Online foi muito complicado. Tive que estudar pelo facebook, Zoom, pela tv, google classroom, estava tudo tão confuso que cogitei repetir de ano e aprender no presencial. As plataformas digitais não transmitem o vírus, mas eu não consigo aprender nada online.

Caco 04

#Achei que seria mil maravilhas, vou dormir até tarde, vou para praia. Não fiz nada disso, peguei covid e foi milagre sair viva. Alegria foi meu sobrinho nascer e poder cuidar, conviver com ele.

Caco 05

#Percebi o crescimento das igrejas evangélicas, a igreja dá esperança.

Caco 06

#Não fiz as atividades do rio educa porque eu não quis.

Caco 07

#O tempo sozinho permitiu uma jornada de autoconhecimento, descoberta de paixões, vocações, cinema e artes.

Caco 08

#A Covid entrou na minha casa por irresponsabilidade de um amigo do meu padrasto que com medo de ser demitido não contou que estava doente. Medo de perder os parentes do grupo de risco. Tive que terminar meu relacionamento.

Caco 09

#Vivi experiências de maternidade, tive que cuidar dos meus irmãos mais novos, virei babá.

Caco 010

#Os adultos impõem regras, mas não seguem essas regras. Meus pais tomaram ódio do celular.

Caco 011

#O isolamento afetou minha comunicação.

Caco 012

#Os adultos enfrentaram questões financeiras graves, meus pais ficaram sem trabalhar no início da pandemia.

Caco 013

#O isolamento é um período importante para investir em si, empreender ações/atividades, criar clubes.

Caco 014

#Minha família “fugiu” da pandemia com sucessivas mudanças pelo Nordeste. Conheci a depressão, insônia, ansiedade e perda de apetite.

Caco 015

#Só meu pai trabalha, assaltaram a van de turismo dele. Ele foi demitido e hoje roda uber. Dependemos do cartão alimentação da escola municipal e da cesta básica da escola estadual. Nos mudamos de bairro. Tenho crises de pânico.

Caco 016

#Tive que morar durante 4 meses na casa da patroa da minha mãe.

Caco 017

#Tive que me isolar do convívio, acreditar que ninguém presta como consequência das experiências que vivi na quarentena, o pior poderia ter sido evitado, é só querer que tudo melhore.

Caco 018

#Perdi contato com meu pai. Apreendi a expressar meus sentimentos através de desenhos.

Caco 019

#É importante fazer o que amamos, com quem amamos.

Caco 020

#Senti falta das coisas básicas da vida, caminhar na rua, vento na cara, toda minha família pegou covid, tive medo da morte, sofri bullying no pouco tempo que frequentei a escola, escolhi a individualidade em detrimento do coletivo.

Caco 021

#Ansiedade, bissexualidade, automutilação.

Caco 022

#Depressão materna.

Caco 023

#Vivi a pressão da cura gay, minha mãe é evangélica e não me aceita. Ressalto a importância de politizar-se, o valor do marxismo, esquerdismo e guerra aos senhores.

Caco 024

#Experimentei desejos suicidas, vivi mudanças positivas nas relações dentro de casa.

Caco 025

Falta de motivação concentração para fazer os exercícios e atividades.

Caco 026

#A escola “socando” matérias nos estudantes.

Caco 027

#Benefícios da pandemia, minha família junta como nunca tinha acontecido.

Caco 028

#Alcoolismo durante a pandemia.

Pandemia

Reflexões sobre o impacto da pandemia em diversos aspectos da vida.

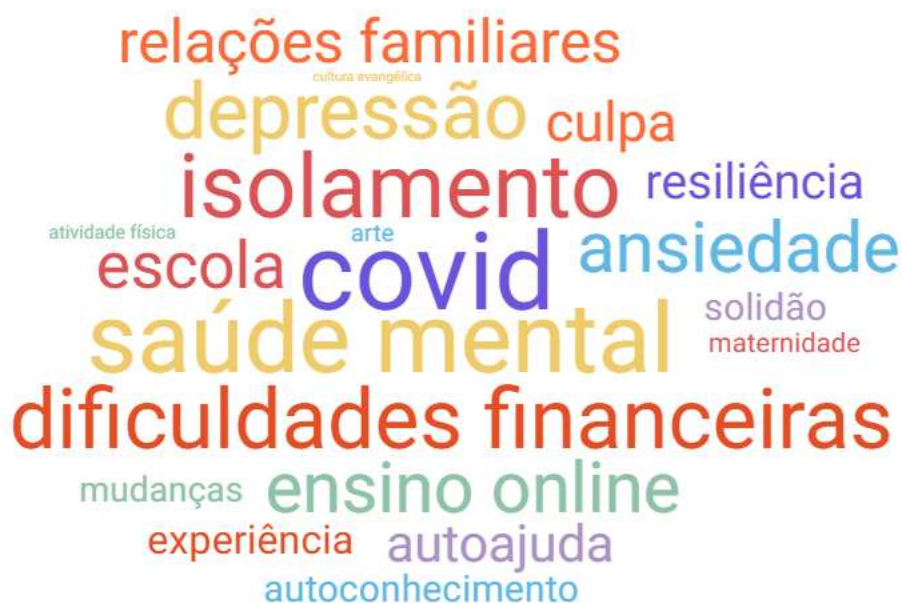


Figura 02 – Nuvem de palavras construídas a partir dos cacos das narrativas.

Ao comparar as duas figuras é possível perceber que na figura 01 as respostas presentes nas 10 narrativas de novembro de 2020, apesar do pequeno espaço amostral, destacam mais dificuldades concretas que impediram a acessibilidade dos estudantes ao longo da pandemia. Já na figura 02 os cacos das narrativas selecionadas de novembro de 2021 destacam os sentimentos, algumas das emoções dos estudantes na pandemia. As narrativas na íntegra farão parte do conjunto de anexos do *mapa-tese*.

O desenvolvimento dessas abordagens de trabalho se deu pela minha percepção de uma necessidade de falar, do estudante posicionar-se, pelas telas, nas telas pretas, pelas ausências, pela falta de comunicação, no retorno híbrido. O cotidiano do isolamento estabeleceu diferentes escalas de experiências, com a necessidade de nos adaptarmos ao espaço mais íntimo pela permanência maior em nossas residências e pela diminuição da interação social.

Para Silva e Marcílio (2020, p.73) o espaço influencia nossas emoções, logo,

diferentes espacialidades e temporalidades são experienciadas no momento do isolamento social, quando podemos questionar como as emoções são mediações das nossas relações espaciais e possibilitam construir espacialidades emocionais no cotidiano. Podemos pensar, por exemplo, desde as dinâmicas que ocorrem num ambiente íntimo, como a casa, até a interação emocional na vida pública, como nos espaços públicos das cidades. A vida privada e pública não serão mais as mesmas. Fiquemos atentas e atentos às nossas emoções e pensemos o momento como um convite para questionar nossas relações na vida cotidiana e imaginar outras formas de (con)viver.

Como a geografia dos afetos pode nos auxiliar a entender a espacialidade das emoções? Através de uma mediação emocional que segundo Silva e Marcílio (2020, p. 69 e 70)

é dada pelo corpo, que constrói uma corporeidade na cotidianidade. A corporeidade é a experiência de fazer, sentir, pensar e querer, e é mediante isso que as pessoas apropriam-se do espaço e do tempo que lhes acontecem, transformando-os e atribuindo-lhes um certo valor (BONDI, 2005; LINDÓN, 2012). Na cotidianidade estamos imersos nas particularidades da vida e das ações do dia a dia, sendo um desafio chamar, para a consciência, práticas comuns e cotidianas. Nessa ponte, pensar a questão emocional na Geografia é

entender como a casa e os espaços devem ser concebidos em consonância com nosso bem-estar físico e mental.

Posso afirmar que o espaço influencia as emoções, logo se a pandemia e o isolamento social alteraram nossa relação e percepção dos espaços, tiveram influência direta nas nossas emoções. Este contexto de fim do mundo do fim, não é novidade. Ele intensificou-se na pandemia, mas, nas ciências humanas a algum tempo já temos discussões muito frutíferas sobre necropolítica, meio técnico científico informacional, compressão espaço-tempo, crise do capitalismo, segregação socioespacial e globalização, que correspondem a facetas do fracasso do modelo socioeconômico hegemônico neoliberal vigente. A pandemia não foi apenas uma crise de saúde, ela escancarou grandes gargalos socioeconômicos expondo ainda mais as camadas menos favorecidas da população. Nesse cenário devemos *questionar nossa vida cotidiana e buscar novas formas de (con)viver*. Quantos não são aqueles oprimidos pelo modelo socioeconômico hegemônico vigente, cuja corporiedade e apropriação do espaço são tornados irrelevantes. Nas interações diversos são os sentimentos que afloram e muitas vezes regem nossas atitudes, influenciando nossas percepções sobre o mundo. A pandemia suscitou solidariedade, sororidade e alteridade, mas também foi palco para recrudescimento do ódio.

Capítulo 04- Nem toda violência é ódio

Pinar (2004 *apud* Moreira e Silva Júnior 2016, p.48) afirma que o currículo escolar engloba o que escolhemos recordar do passado, o que cremos sobre o presente e o que aguardamos do futuro. Dialogando com essa fala, levando em consideração as conversas complicadas e pensando no contexto pandêmico de fim do mundo do fim, percebi o recrudescimento do ódio, e suas múltiplas manifestações presentes *dentrofora* das escolas.

Sussekind, Merladet e D'avignon (2022, p. 994) definem que o *mundo do fim*

já nasce com seu fim previsto no apocalipse, na guerra, na fome, na peste, na morte, nas necropolíticas (2016). Esse mundo ocidental, masculino, patriarcal, branco, europeu, colonial, racista, sexista, esse mundo nasce matando os outros mundos possíveis, tanto no presente quanto os mundos ancestrais e por isso mesmo ele nasce com o seu próprio fim decretado.

Se essas manifestações de ódio se intensificam na sociedade como não estariam presentes na escola? As manifestações de violência na escola podem ser consideradas manifestação de ódio? Para Moreira e Silva Júnior (2016, p.48) o cotidiano escolar demonstra os efeitos contraditórios de toda e qualquer agitação social, reflexos de movimentos e grupos sociais que desejam representatividade. Assim os currículos de ódio, ressentimentos e banalização do mal estão cada vez mais presentes. Segundo Arendt (1999) a banalidade do mal se manifesta quando o indivíduo pratica o mal sem motivação, por associação a algum grupo, onde ele supostamente deixa a ética individual de lado para alcançar os objetivos desse grupo. Ao se perceber agindo em prol dos interesses do grupo não se preocupa com os métodos e ações necessárias para garantir êxito

O período referente ao recesso estabelecido pelo então governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, no início da pandemia, passou sob muita apreensão, vendo as medidas de isolamento social se intensificando no Brasil e ao redor do mundo, e em contrapartida o então presidente Jair Messias Bolsonaro,, apoiado por alguns empresários e parte da população, alegando que o vírus era só uma gripezinha, que só morreriam idosos e portadores de doenças pré-existentes e que um suposto histórico de atleta seria uma garantia de proteção contra o Covid 19²¹. Uma postura que exemplificava a necropolítica, os currículos de morte que escolhem e deixam morrer aqueles que

²¹ É uma doença causada pelo novo tipo de coronavírus identificado neste ano, que leva o nome de SARS-CoV-2. Ele pertence à família de vírus de mesmo nome que causa infecções respiratórias.

supostamente não fariam diferença. Muitos alegaram não acreditar na veracidade do “vírus chinês”²² e suas consequências, enxergando diversas possibilidades de conspirações para enfraquecer o governo e a economia. O negacionismo científico, que é um movimento coletivo embasado em crenças errôneas e compartilhadas a respeito da ciência e a xenofobia, que significa ódio e perseguição ao estrangeiros, expandiu-se até os médicos infectologistas e a própria Organização Mundial da Saúde, que quando começaram a alertar para os perigos da pandemia, mostrando as curvas de projeções de morte e o iminente caos na saúde, levaram a alcunha de comunistas, por estarem em desacordo com as orientações do governo federal da época. Foi prática comum nesse período de governo associar qualquer tipo de opinião que discordasse das determinações presidenciais e de seus aliados como práticas comunistas contrárias ao desenvolvimento econômico. É preciso salvar a economia, eles afirmavam, mas a que preço?

Nesse período os ataques às Universidades Públicas foram apenas parte do problema exposto, se aliando à demonização dos professores e a falta de confiabilidade na ciência e nos cientistas. Segundo Sussekind (2017, p.146)

já argumentamos que professores e estudantes são tornados ruins quando exigimos que produzam resultados iguais (PINAR; 2012; SUSSEKIND; 2014), pois “é impossível encontrar duas escolas iguais” (EZPELETA; ROCKWELL;1989, p. 58), sendo assim desvalorizados, demonizados, esculachados em pesquisas, na mídia e pela sociedade em geral. Nesse sentido, as (im)possibilidades (ontológica; epistemológica) dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem manuais ou treinarem seus estudantes para darem respostas padronizadas são percebidas como (in)capacidade ou (des)preparo (SUSSEKIND, 2014) bem como fracassados são os estudantes que não sucedem como previsto. Isso tem baseado meus argumentos contra políticas governamentais de unificação curricular, mas é preciso reconhecer o poder que as práticas e políticas cotidianas têm de subverter, inventar, burlar ou retroalimentar as redes, agências e estruturas de poder.

Epistemologicamente o ponto de vista europeu ocidental vigente foi atrelado às constatações dos cientistas/ciência para justificar uma série de práticas que foram estabelecidas como o “normal” para a sociedade. Quando até as regulamentações da OMS para a pandemia foram contestadas, mesmo com tantas evidências de assertividade em várias partes do mundo, revelou-se mais uma faceta da necropolítica (MBEMBE, 2018).

Segundo Mbembe (2018, p. 123 e 125)

²² O vírus ganhou esse apelido jocoso já que os primeiros casos ocorreram na China.

a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. (...) Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta por autonomia, mas a “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”.

A política de morte que subjuga os aspectos mútuos e trata a morte e vida como equivalente, numa espécie de *memento mori* às avessas, já que a ideia não é significar e valorizar a vida. O discurso dos grupos de risco (idosos, obesos, hipertensos, diabéticos etc.) naturalizou a ideia de que é inevitável a morte de algumas pessoas de/com coronavírus²³, inicialmente componentes do governo federal estimavam a morte de no máximo de 800 brasileiros, e atualmente já passamos dos 713.795 mortos em decorrência do Covid 19. Esse discurso também potencializou a morte de pessoas que desconheciam ser parte de grupos de risco ou que mesmo cientes disso não encontraram tratamentos de saúde adequado.

Naquele contexto de declarações públicas de intolerância quem autorizou o ódio? O ódio como mola mestra da ação, odiar e desejar o fim, a eliminação. Relegando a inexistência a partir da falta de concórdia, numa sociedade que cultivava historicamente a aniquilação do diferente. Entendendo o ódio como prática social de antioesão (SUSSEKIND, PIMENTA e FERREIRA, 2020, p.20), eu chamo de práticas de poder/práticas de ódio toda e qualquer fala que limita a existência do outro, que prega de maneira direta ou indireta a eliminação de quem é diferente Para Kiffer e Giorgi (2019, p.12 e 13)

O ódio não é um afeto nem uma paixão homogênea ou idêntica a si mesma, mas um condensador e modulador de afetos diversos, que conjuga uma constelação de paixões que passam pela reprimenda, pela fúria, pela ira e pela indignação. Escolhemos nos atermos ao ódio como eixo central por ele ser o afeto mais problemático em um sentido específico: ele leva ao limite as formas de relação social, os pactos discursivos, as formas e protocolos da vida civil e as regras da democracia. O ódio empurra limites, os desloca, enquanto outros afetos – pensemos na reprimenda ou na indignação – podem respeitar canais de expressão e modos de performance mais estabilizados. Já o ódio, em sua vocação mais característica, busca romper pactos, impugnar formas de relação,

²³ O vírus tem esse nome porque seu formato, quando observado em microscópio, se assemelha a uma coroa.

desmontar protocolos de civilidade e de laços. O ódio, assim, não é um afeto nobre, uma paixão própria ao entusiasmo civil e democrático, como podem ser a reprimenda e a fúria. Trata-se de um afeto profundamente abjeto, ou, ao menos, sempre vizinho a abjeção, fundamentalmente porque se liga ao que uma sociedade, e suas formas de subjetivação declara como resíduo, detrito, instância de repúdio. Daí, evidentemente, vem a força de sua violência, sua capacidade para evocar e, com vertiginosa frequência, produzir a eliminação de corpos, de vidas e de grupos. O que nos interessa indagar é justamente essa dimensão problemática, ambivalente e complexa do ódio.

Para Sussekind, Pimenta e Ferreira (2020) o ódio ao diferente garante identidade numa sociedade narcísica produtora de mesmidade que nutre o desejo de aniquilar o diferente e que por falta de coragem ou ensejo o desqualifica, afinal ou se iguala ou é inutilizado. A segregação é uma prática social de coesão e de antioesão. Segundo Mbembe (2016, p.41 e 42) essa prática de coesão entre os iguais e antioesão contra os diferentes, os “outros” é uma expressão do *necropoder*, pois, sempre que a violência e soberania reivindicam a *identidade nacional como identidade contra o outro* temos um exemplo do *necropoder*, alimentado pela xenofobia e perseguição ao diferente.

A banalização do mal e o ódio aplicado como política de combate contra “inimigos”, propagando a ideia do pânico moral onde um determinado subgrupo ameaça toda a sociedade. Segundo Stanley Cohen (2011, p.1) o pânico moral corresponde a

uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas emerge para ser definido como uma ameaça aos valores e interesses sociais; sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada pelos meios de comunicação de massa; as barricadas morais são ocupadas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de pensamento correto; socialmente especialistas credenciados pronunciam seus diagnósticos e soluções; caminhos de enfrentamento são desenvolvidos ou (mais frequentemente) utilizados; a condição depois desaparece, submerge ou deteriora-se e torna-se mais visível. Às vezes, o objeto do pânico é bastante novo e, pelo menos, outras vezes é algo que já existe há muito tempo o suficiente, mas de repente aparece no centro das atenções. Às vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva; outras vezes, tem efeitos mais graves e duradouros repercussões e pode produzir mudanças como aquelas na legislação e política social ou mesmo na forma como a sociedade se concebe.

Em uma sociedade marcada pelo liberalismo econômico, privatização dos bens públicos, redução do Estado e democracia de baixa intensidade, essa prática social de antioesão com ameaças, intolerância, prisão para adversários, aniquilação dos opositores alimentam o tsunami neoliberal global conservador (SUSSEKIND, 2018). Sussekina (2018, p.7) identifica que

o tsunami neoliberal conservador também se origina no deslocamento paradigmático de uma modernidade fundada em uma igualdade que se constitui na desigualdade; a liberdade, na opressão; e a fraternidade, na meritocracia. Uma modernidade que globalizou seu projeto de ocidentalidade narcísico e abissal, que oprime milhões de pessoas. Diferentemente de uma onda, previsível e regular, o tsunami é repentino, tem alcance e amplitude gigantescos. Tal qual o tsunami que afeta nossas vidas desde o contexto que precedeu o golpe de 2016, impactando na CF de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, no orçamento, na saúde da mulher, na Petrobras etc., e vinha se formando na fenda de um relevo muito antigo: um Brasil-colonial-escravista-heteropatriarcal.

Grande parte da pressão em desqualificar o potencial do vírus e criticar as ações de quarentena e isolamento social se deu pela “necessidade” de reestabelecimento do suposto “normal” e retomada da economia. Discute-se a suposta normalidade ignorando que o conceito de normal vigente em nosso cotidiano é uma invenção colonial, abissal que trata as outras visões de mundo como inexistentes ou menos importantes. A necessidade de se retomar a “vida normal” pode ser encarada como uma fuga a grave situação de pandemia que vivíamos naquele momento. Desconsiderar as possibilidades de um “novo normal” e experienciar toda aquela realidade pandêmica sem tecer críticas ao sistema político econômico vigente, capitalismo neoliberal, seria perda de tempo.

São muitos tempos e temporalidades que coexistem nesse mosaico de *espaçotempo* que chamamos de vida. Apesar de toda velocidade e abrangência da circulação de informações, os fatos estão sempre desatualizados, é preciso encontrar novas formas de narrá-los, novas ênfases. A relativização da morte não é novidade pandêmica e já acompanha muitos elementos da sociedade, como os pobres, mulheres e homens negros, população de rua, imigrantes ilegais, deficientes etc. Será que ela vai expandir-se, tornando-se cada vez mais comum e abrangente? Quem pode morrer para salvar a economia?

Capítulo 4.1- Para eles ódio. Para nós dor, solidão e morte.

#Relato 18

**Estava com muita dificuldade para dar continuidade as discussões sobre ódio e relacioná-las ao meu trabalho. Não que eu não perceba o ódio no meu cotidiano, mas na minha opinião faltava um fio, um eixo de ligação mais palpável. Durante a suspensão das aulas na pandemia, as redes sociais foram inundadas por postagens de ódio contra os profissionais da educação, contra as escolas fechadas, contra os professores e etc. Contra qualquer um que se mostrasse a favor da manutenção da suspensão das aulas e ensino remoto. Vale reiterar que o ensino remoto não era a solução ideal e deixou muitos estudantes a margem dos acessos, porém foi a solução possível mediante o quadro gravíssimo de pandemia que se apresentava na época.*

O efetivo retorno 100% presencial ocorreu no último trimestre de 2021, mas ainda assim muitos estudantes não retornaram. Em 2022 o retorno foi mais expressivo. Iniciei aquele ano voltando à primeira escola onde trabalhei assim que ingressei na rede municipal do Rio de Janeiro. Novo ano, a escola sob nova direção, muitas perspectivas positivas no trabalho a ser desempenhado, porém há um estranho clima de animosidade entre os estudantes, para além das rixas e confusões corriqueiras, com muitos casos de bullying, racismo, ameaças e agressões físicas. Manifestações do ódio como prática de desumanização e fim das diferenças, ódio do servidor público, ódio da escola pública, constantes argumentos na construção e fortalecimento da ideia de “nós” e “eles”. Aquela terça-feira 22 de fevereiro começou como um dia comum, mas a sucessão dos acontecimentos marcaria a escola e sua relação com a comunidade no entorno. Nesse dia foram muitas brigas nos intervalos e tempos vagos e alguns estudantes começaram a filmar e postar nas redes sociais, além de utilizaram os status de WhatsApp para divulgar e incentivar os confrontos e marcar brigas para o horário da saída. Um grupo de estudantes saiu por volta das 14:30 e reuniu-se em frente a ponte na Beira do Rio para assistir e gravar a briga entre duas estudantes, fizeram uma roda, entoaram cantos de incentivo e provocação, subiram em um carro e toda essa confusão atraiu a atenção de alguns moradores, entre eles um senhor de idade que se aproximou e tentou apaziguar os ânimos, sem sucesso. Começou um empurra-empurra que acabou resultando na troca de socos entre esse senhor e um dos estudantes da escola. Só sei desses detalhes porque assisti os vídeos de toda a confusão. Para nós professores que ainda estávamos na escola o cenário foi ver um estudante correndo em direção a escola, gritando por

socorro e sendo perseguido por mais de 50 pessoas entre estudantes e moradores. Abrimos a porta a escola e o acolhemos para resguardar sua integridade física. Eu e o professor de Educação Física fomos para rua, conversar com as pessoas e tentar entender o que estava acontecendo, muitos gritos e falas do tipo: “Ele bateu no velho”, “Covarde”, “Vai tomar um pau”, “Tem que apanhar”, “Vamos pegar ele” e etc.

Após acalmar os ânimos da turba e nos comprometer a construir uma solução, fomos caminhando até a ponte, conversando com as pessoas e colhendo informações para desvendar o ocorrido. Chegamos a duas situações inusitadas e desconfortáveis: primeiro conhecemos um morador que se vangloriava pelo fato de pegar o chicote com que açoita seus cavalos e chibatear estudantes, quando “percebe” que eles estão se reunindo próximo a ponte com a “intenção” de brigar, uma clara alusão ao conceito de banalidade do mal, e ao conversarmos com a esposa do senhor agredido ela estava aliviada com o fato, afirmando que ele era violento e abusado com ela em casa, só não a agredia fisicamente porque ela não “dava mole” e que ele vivia procurando confusão na rua e que se tinha apanhado era com razão. Não conseguimos conversar com o senhor agredido porque ele estava dormindo.

A direção da escola entrou em contato com os responsáveis do estudante e buscou apoio junto a polícia militar, que enviou dois policiais da ronda escolar para garantir a saída do estudante. Só depois de “resolvermos” a situação internamente é que descobrimos que existe um perfil de Instagram chamado “Gardênia Azul Notícias” que teve acesso aos vídeos das brigas e fez postagens divulgando a confusão e difamando a escola, os estudantes e os profissionais de educação que lá trabalham.*

Vale ressaltar que a divulgação das fotos e vídeos, com comentários violentos, racistas e com viés político e que desqualificam a escola, receberam mais de mil curtidas. Com diversos comentários com discurso de ódio, conservadorismos e essa prática de antioesão social de pôr a sociedade contra a escola pública.

Trindade (2022, p. 17) afirma

que discurso de ódio se caracteriza pelas manifestações de pensamentos, valores e ideologias que visam inferiorizar, desacreditar e humilhar uma pessoa ou um grupo social, em função de características como gênero, orientação sexual, filiação religiosa, raça, lugar de origem ou classe. Tais discursos podem ser manifestados verbalmente ou por escrito, como tem sido cada vez mais frequente nas plataformas de redes sociais.

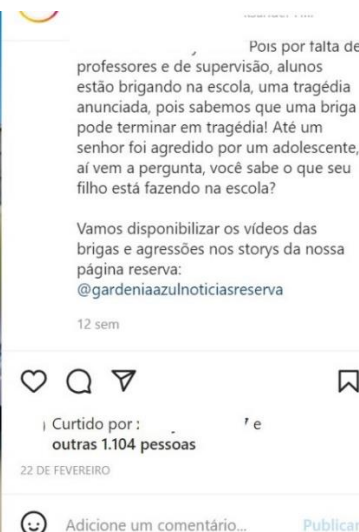
Para Giorgi (2019, p.95)

as escritas de ódio são vociferantes, cacofônicas, estridentes: transmitem um teatro da voz que opera no limite da linguagem articulada. Enfatizam uma centralidade da voz e do grito sobre a qual gostaria de determe, pois julgo que é aqui que podemos ver um aspecto central do ódio contemporâneo: seu lugar limítrofe entre a linguagem articulada e o *barulho* da voz, onde os limites do dizível entram em questão. Se o ódio é uma disputa entre o dizível publicamente, então essa disputa tem lugar no limite entre a palavra articulada, autorizada, com valor normativo, e aquelas linguagens irreconhecíveis, ilegítimas, sem autoridade, insignificantes. Murmúrio, tumulto, rumor, clamor, esse contorno no qual as palavras se dissolvem no grito, no sussurro, na meia voz, na seção anônima das enunciações, essa zona impessoal entre palavra e mero som insignificante. A fricção entre voz e palavra: em que não se sabe se há significados válidos, reconhecíveis, capazes de definir imagens e sentidos do coletivo. *Aí se situa o ódio.*

O advento da internet gerou novos palcos e formas de propagação de ódio, inclusive os registros dessas manifestações de ódio nas redes sociais. Os discursos de ódios movimentam os algoritmos das redes sociais, aumentando o número de seguidores, a quantidade de interações com o perfil, notoriedade e relevância. No mesmo perfil, postagem que falava sobre situação de violência em escola particular teve comentário mais brando do administrador da conta. Os debates sobre liberdade de expressão e possibilidades de regulamentação do uso da internet têm se expandido e os discursos de ódios continuam crescendo livremente nas redes sociais. Essas *escritas performáticas do ódio* representam o *cruzamento entre afetos, escrita e territórios eletrônicos e parecem ativar novos umbrais entre corpos e sentidos*, reconfigurando o *ódio político*. Esses registros geram o acúmulo dessas escritas ínfimas e aparentemente insignificantes, arquivos do ódio online, demarcando a permanência de ideias que se mantêm para além da suposta instantaneidade da postagem e efemeridade do sentimento. (GIORGI, 2019, p.92 e 93) Posso argumentar que as escritas de ódio são exemplos contemporâneos da banalização do mal, inundam as redes representando o desejo de solução que as pessoas nutrem, em detrimento de um comportamento mais ético na análise dos fatos e determinação de possíveis castigos.



Caco 01



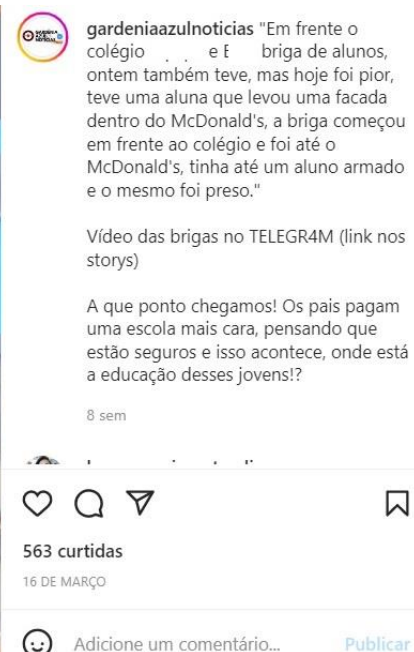
Caco 02

Nos cacos 01 e 02 podemos observar o teor da postagem e a disponibilização dos vídeos das brigas em página reserva. É fundamental explicitar que a falta de professores, agentes educadores, controladores de acesso, são responsabilidade da prefeitura e não da direção da escola. A página critica as brigas ao mesmo tempo que disponibiliza os vídeos nos storys da página reserva.



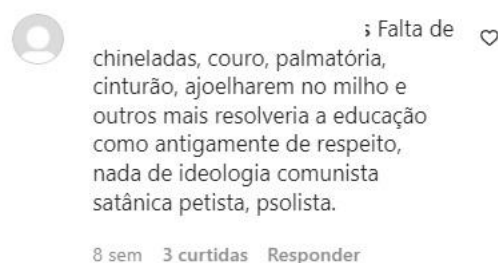
Caco 03

No caco03 podemos ler o comentário violento do administrador da página, remetendo a um passado onde castigos físicos eram comuns para efetuar ações de disciplina. Entendo essa postura como racista e xenófoba, visto que não é surpresa para os moradores da comunidade que a maioria dos estudantes é composta de negros e pardos de ascendência nordestina além disso os comentários em postagens de escolas particulares não tem o mesmo teor.



Caco 04

No caco 04 podemos ver como o teor de escrita do administrador da página muda ao se referir a escola particular, em detrimento da pública. Podemos observar também como a violência “vende”, já que o administrador da página sempre ressalta que há o vídeo da briga postado em outra rede social, o que atrai mais seguidores para a página. Um exemplo de manifestação da sociabilidade violenta que constitui o cotidiano de comunidades mais pobres.



Caco 05

O caco 05 enfatiza o tipo de comentário comum nesse perfil, mistura de violência, ódio e análise política. Reitero minha interpretação dessa atitude como racista e xenófoba.

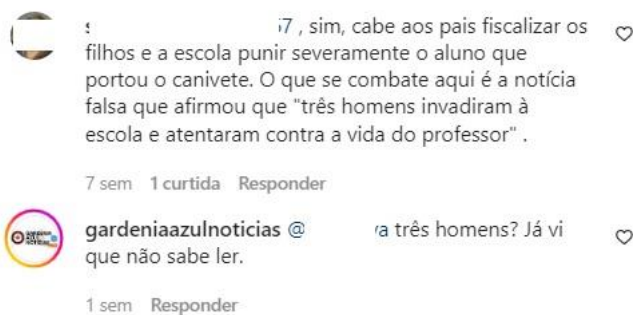
Segundo Kiffer (2019, p.67)

Quando discutimos o regime da verdade, nos tempos das *fake news*, da desconfiança da política, da necropolítica e das políticas da inimizade, observamos esses sistemas de inscrição que em nada se comprometem com a “representação da realidade”, incluindo a literatura e as artes, que sempre deambularam aí, criando suas cabanas, suas barracas, sua passagem ou sua morada no regime da verdade. Inoculam nesse regime um tipo singular dela: a verdade das afecções, não a dos nomes e nem necessariamente a dos lugares. Não a das datas nem a da história, mas essa delicada e brutal verdade das afecções. Que por sua vez abre espaço, alarga o espectro, propulsiona a imaginação na direção e na exigência de novos modos de sentir (inclusive sentir afecções que preferíamos ejetar). Arriscado, decerto, posto que a disputa por esse “novo regime de verdade” abre o gérmen do caos. Ele traz a percepção de algo falso tomado, no entanto, como fato. Ele torna inextricável a manipulação do discurso em sua verve afetiva e não explicativa. Ele retorna a uma inesgotável fonte de imaginação num campo onde havia se depauperado a imaginação: o da política. (grifo meu)

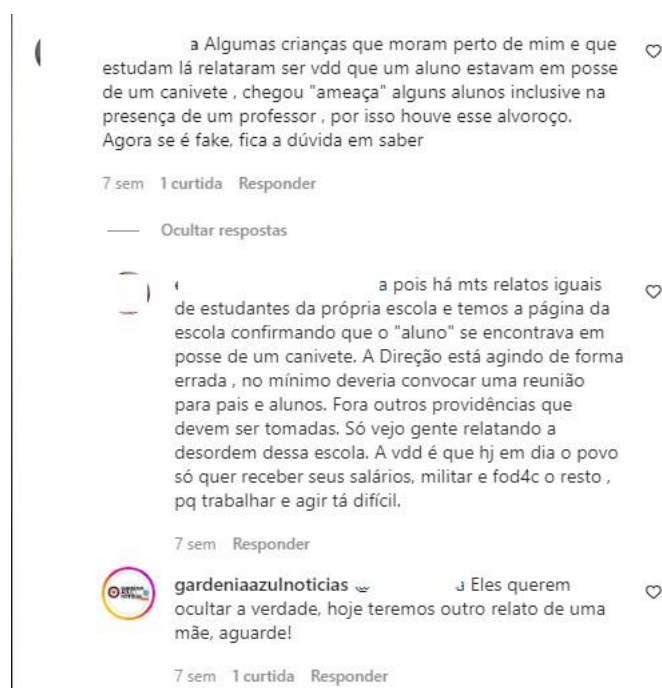
Esse processo de maledicências na internet chamou a minha atenção. Os ataques não me surpreenderam, mas a recorrência deles foi no mínimo curiosa. Em uma outra postagem, que já foi apagada pelo administrador, a página auxiliava a propagar *fake news* sobre um possível ataque na escola, causando pânico nas famílias e fazendo com que muitos responsáveis fossem correndo buscar os estudantes. A foto falava sobre três pessoas armadas com faca e até mesmo o meu nome apareceu como sendo vítima de um desses ataques. Essa notícia foi construída juntando duas informações verdadeiras e sem nenhuma ligação entre si, já que três jovens moradores do bairro entraram pelo buraco da grade para tentar jogar futebol e um estudante foi pego com um canivete, desses multiusos com saca rolhas e chave Philips. A própria escola usou sua página na rede social para combater a *Fake News* e o famigerado perfil fez comentários refutando as orientações da direção da escola. A dúvida é a quem interessa a difamação da escola pública?



Caco 06 – Perfil oficial da escola refutando a *fake news* e buscando tranquilizar a comunidade.



Caco 07 – Postagem da página desmentindo a escola



Caco 08 – Postagem da página afirmando ter relatos de mães que comprovariam que a escola estava ocultando a verdade. Vale ressaltar que esse suposto outro relato de uma mãe nunca foi publicado.

**Dentro da escola a atmosfera de violência perdura, com fatos e situações diárias. Penso na possibilidade de influência do “clima” de ódio acirrado na política, ou da lacuna deixada por esses dois anos de pandemia e políticas de isolamento. Por hora nada concluo. Há poucos dias deparei-me com uma situação no mínimo inusitada. Estava dando aula no fim do corredor, nos tempos depois do almoço, no último andar da escola. As turmas de tempo vago estavam no pátio e havia um relativo silêncio no corredor, interrompido por barulhos contidos de pancadas. Aquela situação chamou minha atenção, procurei a origem dos sons e para minha surpresa, um grupo de estudantes estava reunido em uma sala, organizados em roda, em silêncio, com os celulares filmando outros dois estudantes que estavam no centro da roda, utilizando luvas de boxe e trocando socos. Eles tomaram um susto quando me viram, alguns correram, mas consegui falar com os dois que estavam com as luvas e os levei até a sala da coordenação.*

Eles já estavam fazendo aquilo havia algum tempo, vários estudantes já tinham participado, alguns deles frequentam academias de artes marciais no bairro, e duas regras eram muito importantes para eles, não comentar com ninguém sobre as lutas e só aplicar golpes do pescoço para baixo. Na hora foi impossível não pensar na referência do filme Clube da Luta. Esse filme de 1999, adaptado e dirigido por David Fincher é baseado no livro de Chuck Palahniuk. A primeira regra do clube da luta é: não fale sobre o clube da luta. Esse “clube” criado pelos estudantes torna-se uma atividade curricular com anuência da prefeitura, quando a mesma não encaminha professores para ocupar os tempos vagos e reforçar a dinâmica do currículo colonizador do tempo do estudante.

*Os diversos questionamentos que fiz aos estudantes, tentando entender suas motivações para tal organização não foram respondidos e nem posso afirmar que desbaratei aquele esquema. Das poucas coisas que eles disseram uma que me chamou atenção foi questionar se eu preferia que eles estivessem avacalhando a escola ou furtando celulares. Como assim as únicas opções possíveis ao clube da luta são furto e baderna? Fiquei sem entender essa dinâmica, imaginando que talvez, daquele jeito torpe, eles estivessem lidando com o ódio, extravasando emoções.**

Essas práticas presentes nas redes sociais correspondem a práticas sociais de antioesão, na tentativa de aniquilar as diferenças, que na minha percepção, dado o fato da maioria esmagadora dos comentários ser de pessoas que vivem na área da escola, não são tão diferentes assim. Há um quê de hipocrisia na atitude, um conservadorismo que cresce e manifesta-se no ódio contra a escola pública, contra o estudante. Negando a

sociabilidade violenta inerente ao convívio na comunidade. É possível negar a eloquência da comunicação violenta? É possível negar a manifestação violenta como uma defesa ante toda dificuldade que essas parcelas da população enfrentam? Esse relato narra situação ocorrida em 2022, hoje em dia, pós pandemia, o conservadorismo se expande como parte desse tsunami neoliberal global no contexto do fim do mundo do fim. Essa expansão me parece a busca por um último fôlego, dado a impossibilidade de sua manutenção. Penso que o ódio é deles, daqueles que nos atacam, detonando as escolas públicas, os docentes, os estudantes, daqueles que nos consideram tão pobres, tão negros, tão pardos, tão nordestinos, tão dispensáveis. Para nós, na fantasia nefasta deles, resta dor, solidão e morte. Não podemos confundir os discursos de ódio com as manifestações da sociabilidade violenta e da comunicação violenta entre eles.

Capítulo 4.2- A Máquina de Matar Professor

Nesse contexto de sociabilidade violenta e comunicação violenta e eloquente dos estudantes que conheci a máquina de matar professores, outra manifestação que chamou minha atenção. Numa das escolas em que leciono a professora de “Projeto de Vida” utilizou o livro “Malala e o lápis mágico” da autora Malala Yousafzai em uma atividade denominada “Educar para uma cultura da paz” com estudantes do 7º ano. Nesse livro a autora narra histórias da sua infância recordando um programa de televisão onde o protagonista possuía um lápis mágico que tornava realidade tudo aquilo que ele desenhava. Ela afirma o quanto desejava possuir aquele lápis e como com o passar do tempo e a maturidade ela percebe que através da educação ela poderia ser o seu próprio lápis mágico. A parte final da tarefa questionava o estudante sobre o que ele faria se tivesse um lápis mágico e o pedia para ilustrar a resposta com um desenho que faria parte da exposição escolar “A arte como respiro”.

No dia da aplicação dessa tarefa cheguei na sala dos professores e notei colegas estarelecidos, a professora abalada, uma atmosfera de comoção. Ao questionar o que estava acontecendo o coordenador pedagógico descreveu a situação: dois estudantes afirmaram que construiriam uma máquina de matar professores e ilustraram essa resposta com desenho da escola pegando fogo. Ao ouvir esse relato empolguei-me com a possibilidade de usar este fato no desenvolvimento de um trabalho. Em conversas com os pares, alguns colegas apontaram insensibilidade da minha parte, com reação empolgada e uma preocupação com a integridade física da professora.

Na minha trajetória docente já fui ameaçado de morte inúmeras vezes e, como homem negro, convivo com o risco de morte a todo tempo. Recentemente um estudante afirmou que iria mandar me “picotar na machadinha”, quando chamei sua responsável na escola depois de descobrir que ele tinha fugido da sala de aula.

Nos meus percursos curriculares cotidianos procuro ter uma visão teórica das expressões de violência nas escolas onde leciono. Percebendo o *ódio como prática social de antioesão* (SUSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p.20) e dialogando com Maske (2022) e seus *currículos favelados*, abordo o cotidiano como uma escolha teórico metodológica que possibilita enredar experiências de docência e criações cotidianas com os pares que partilham o ambiente escolar. Sendo a violência uma presença constante não consegui enxergar a atitude dos estudantes como possibilidade de ação em si. Dialogo com os conceitos de *reformas malévolas* (SUSSEKIND, 2019), *necropolítica*

(MBEMBE, 2016) e *atitude blasè* (SIMMEL, 1902) e, buscando pensar a seguinte questão: encarar a situação com um viés teórico é ser insensível e não dar a devida importância a esses desenhos e ameaças?

Afirmo que é impossível controlar o que acontece em sala de aula e partindo dessa premissa a moral do livro não tem influência direta nas respostas dos estudantes na atividade. Por que a escrita dos estudantes é tão chocante, mas as reformas malévolas (SUSSEKIND 2019) que precarizam a docência e a necropolítica (MBEMBE 2016) que autoriza a morte dos docentes não são? A escola em questão fica localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em um bairro que era dominado pela milícia e recentemente vem perdendo espaço para o tráfico de drogas. Em uma área favelizada onde a violência é pauta diária, consumida como entretenimento, forma eloquente de comunicação e regramento, achei que a invenção de uma máquina de matar professores pudesse ser encarada como uma expressão das violências que atravessam os cotidianos escolares.

Nós professores não deveríamos assumir isso como verdade irrefutável, mas somos uma categoria socialmente desvalorizada, precarizada. Constroem a associação da docência com dom e amor, como se eles fossem a base que possibilita o trabalho. Na prática nós estamos estudando, nos preparando e qualificando para enfrentar os desafios. Exercemos nossa capacidade criativa construindo conhecimento socialmente válido nas redes de diálogo com estudantes e outros profissionais da educação. Enredar conhecimentos é parte fundamental da valorização da docência e dos saberes estudantis. São ações de resistência e enfrentamento a essas reformas que tentam produzir mesmidades, negando a potência da pluralidade nas escolas. Sussekind (2019) afirma que essas reformas malévolas se alimentam de soluções impossíveis e pregam resultados intangíveis.

A implementação do novo ensino médio nas escolas públicas é exemplo disso. Uma reforma que tem sido ferramenta de precarização do trabalho do professor, com diminuição de tempos de aula, dificuldades de manutenção de horários, aumento da quantidade de escolas em que o docente atua, obrigatoriedade de trabalhar com matérias eletivas de relevância questionável, simplesmente porque, de acordo com o portal do Ministério da Educação

o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada

pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

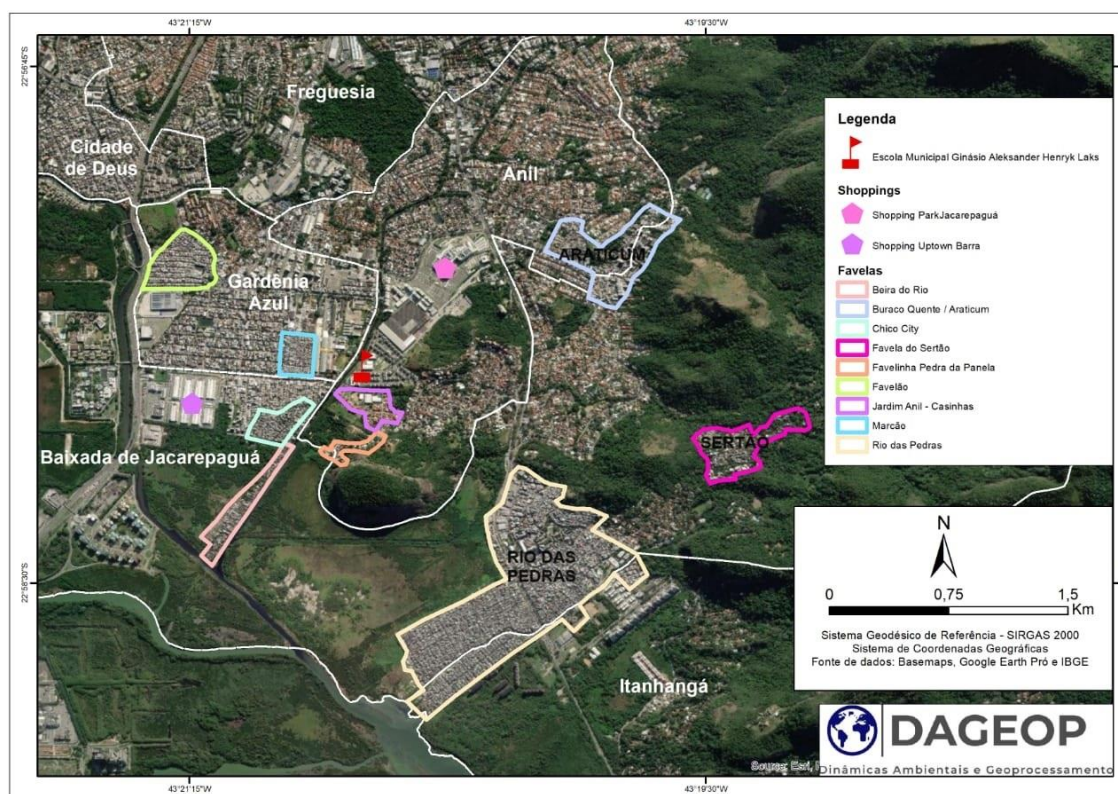
Entendo que os itinerários formativos só representariam modernidade e maior autonomia dos estudantes em um cenário ideal onde todas as eletivas fossem ofertadas no contraturno e com livre circulação dos estudantes entre unidades escolares. Assim cada unidade escolar ofertaria um cardápio de eletivas de acordo com seu corpo docente e sua estrutura física, e os estudantes circulariam entre as escolas como em um campus universitário. Na prática cada escola oferta suas eletivas com muita dificuldade, dependendo da infraestrutura escolar e o estudante fica limitado a poucas e as vezes nenhuma escolha, que não significam um exercício de liberdade, mas o esvaziamento do significado e frequência em sala de aula.

Nessa perspectiva necropolítica ante a precariedade das reformas, impressões sobre a docência em escolas públicas e a população mais pobre, uma máquina de matar professores e uma escola pegando fogo me pareceram ilustrações violentas e eloquentes que comunicam a esse grupo de pessoas, estudantes e profissionais da educação, que vivem/trabalham em área de favela, conflagradas pela criminalidade, supostamente fadados ao fracasso, considerados descartáveis, que eles são matáveis.

Segundo Simmel (1902) nas grandes cidades o cotidiano é tão atroz, que somos envolvidos nessa situação e assumimos uma *atitude blasé* para que possamos encarar as dificuldades. Comparando as grandes cidades com a organização escolar, percebo que em ambas a subjetividade fica de lado. A objetividade dos horários de funcionamento e regulamentos jurídicos, circulação de professores e estudantes, horários de abertura e fechamento, cafés da manhã, intervalos, lanches, almoços e jantas, dá um caráter mecanicista ao funcionamento da escola. Assim, muitas vezes, estudantes e profissionais da educação têm suas características subjetivas ignoradas para que haja ordenamento, prioridades de realização, mas, é inegável que subjetividade altera significativamente o cotidiano escolar. Simmel chama essa necessidade de organização de *exatidão calculista da vida prática*. Essa exatidão alimenta uma estrutura de alta impessoalidade, que o autor denomina de *atitude blasé*, uma atitude de desumanização, de não demonstrar importância, o esgotamento do poder de discriminar.

Voltando a questão principal, não penso que tenha sido insensível. Encarar a situação com viés teórico, com uma *atitude blasé*, me permite agir para além do choque, ressaltando nesses desenhos e ameaças múltiplos significados. Ponderando sobre a imagem comum dos professores como meros reprodutores de conteúdos prescritos nos currículos oficiais e os estudantes como aqueles que “não querem nada” ou “que não tem mais jeito” é possível perceber o profissional da educação como inimigo, um empecilho a conquista dos objetivos desses estudantes. Refuto essa premissa, encaro os professores e os estudantes como construtores de conhecimento socialmente válido. Esse conhecimento para além do que está prescrito é legitimado através das diversas formas de ser, estar e conversar no mundo criando os currículos favelados. Os currículos favelados representam *formas de praticar contextos e sentidos*, uma *hibridização favela-escola, devorando as prescrições curriculares oficiais* (MASKE; OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2022, p.20), e expressando a multiplicidade presente nos cotidianos desses estudantes que adotam a violência como linguagem. Os currículos favelados são uma *possibilidade curricular que inunda as prescrições oficiais e padronizadas e se afirma como legítima* (MASKE; OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2022, p.20).

Em um cenário onde situações como as descritas no texto geralmente são resolvidas com a transferência do estudante e discute-se a possibilidade de militarização das escolas para solucionar estas questões, posso adotar o conceito de currículos favelados e usar as minhas práticas para discutir a violência cotidiana e a relevância da escola na vida dos estudantes, sem imaginar que apenas isso seria suficiente para resolver o assunto, mas, sendo um ponto de discussão, um ponto de tensão nesse assunto, aumentando o debate e construindo redes de conhecimento, conversação e possibilidades. Os mapas e imagens abaixo ilustram as informações apresentadas acima.



O mapa 01 destaca a localização da escola e os bairros e favelas do entorno, de onde vem os estudantes matriculados. A maioria dos estudantes é morador da Gardênia Azul. Quando comecei a lecionar na área, em 2018, entendia Gardênia Azul como uma favela, com o passar do tempo conhecendo os estudantes e moradores e circulando pela região conheci as subdivisões da área, descritas no mapa na legenda de cores Beira do rio, Chico City, Favelão, Casinhas e Marcão. Entender essa regionalização não era tão relevante quando a milícia mantinha o controle hegemônico sobre a comunidade, situação que foi se alterando a partir de 2021.

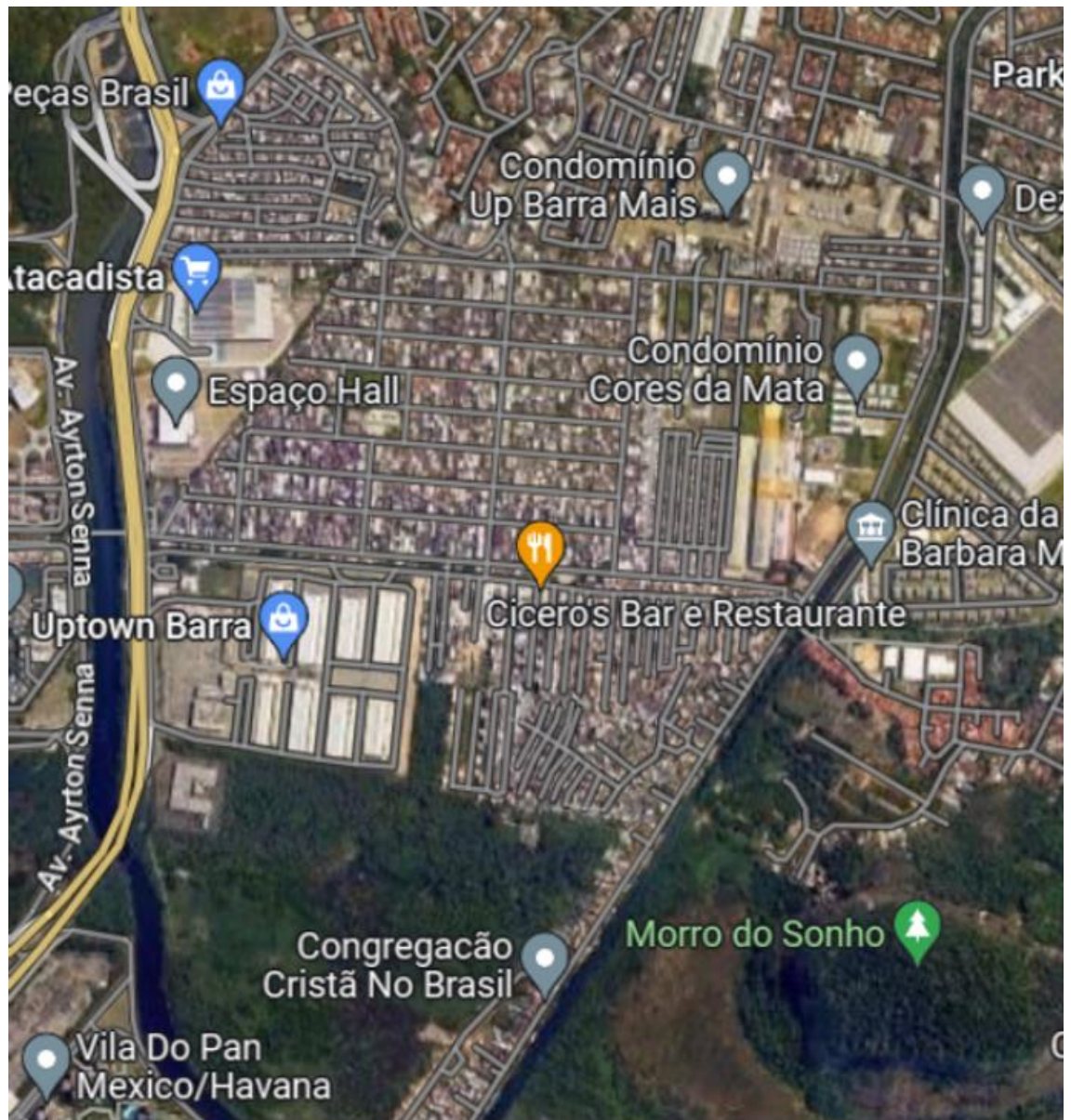
O historiador Leonardo Soares dos Santos no site da agência Lume conta que

o território da Gardênia Azul faz parte do que já foi um dia o Engenho D'Água de Jacarepaguá. Ele pertenceu a diferentes donos ao longo de mais ou menos três séculos - todos eles pertencentes à família Correia de Sá. No século XIX, o então proprietário das terras, o sexto Visconde de Asseca José Maria Correia de Sá, que passava por sérios problemas financeiros, decidiu vender a propriedade ao Comendador Francisco Pinto da Fonseca (pai do Barão da Taquara). Em meados dos anos 1950, ele constava como sendo de propriedade de José Padilha Coimbra, empresário rico e com bens espalhados por toda a cidade. Em 1953, ele resolve lotear sua fazenda, criando o Parque Gardênia Azul (planta que cultivava às largas em sua propriedade). Tão logo foi aprovado, o projeto do loteamento Gardênia Azul começou a ser anunciado nas páginas dos jornais em 1954. (...)

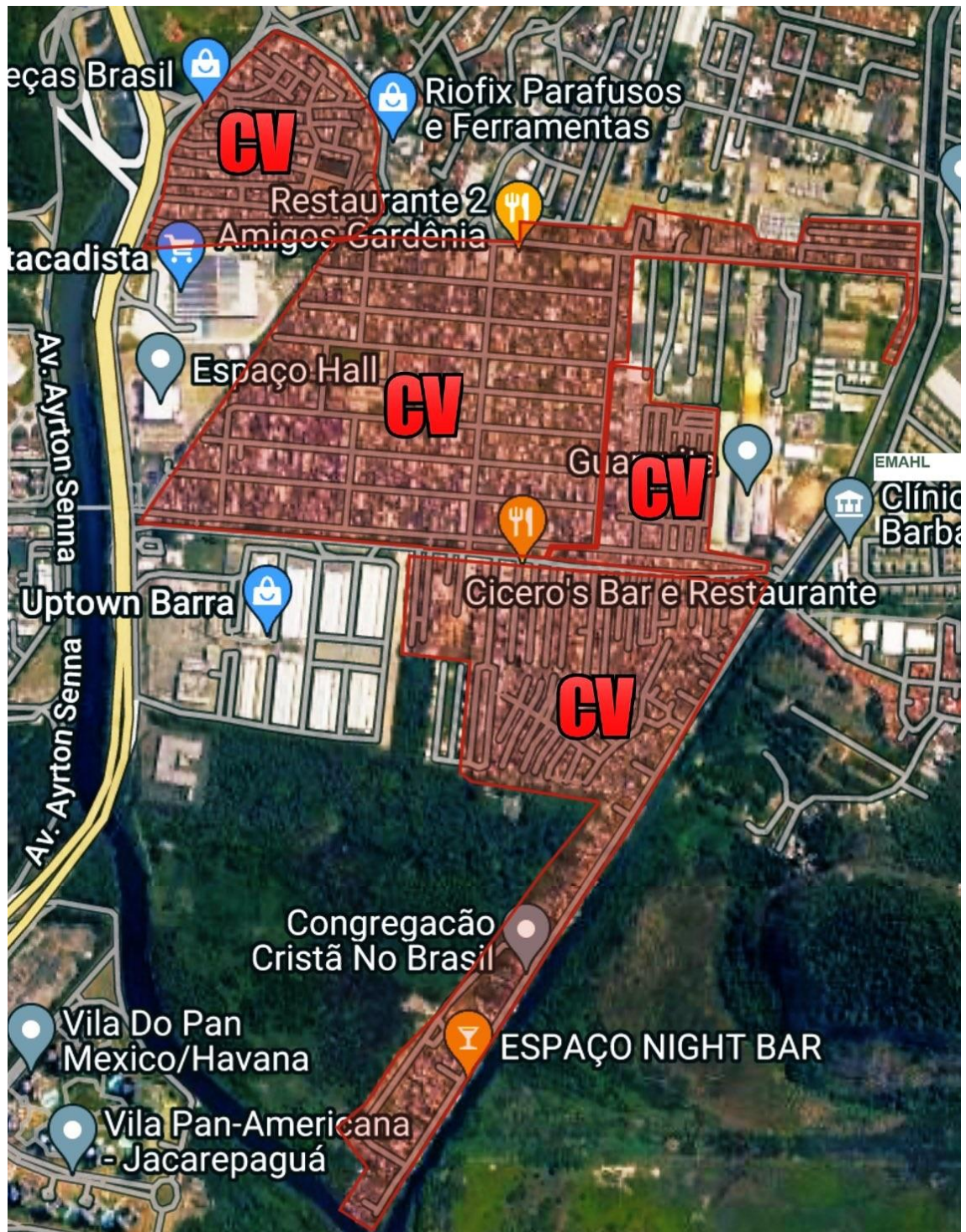
Após os primeiros anos de consolidação, a luta pela melhoria das condições de moradia seria o grande desafio dos anos 1960. E o crescente interesse de lideranças políticas sobre o assunto foi um importante sinal. A vida propriamente dita no Parque Gardênia Azul não era das mais fáceis no início dos anos 60. (...) A partir do ano 1984 uma nova fase era inaugurada na história de Gardênia Azul com essa iniciativa de Brizola. A questão da terra não era mais um problema que tirava o sono de seus moradores, como a possibilidade de despejo ou desapropriação da localidade, por exemplo. Mas uma série de outras necessidades e demandas ainda se fariam sentir por anos adiante: as constantes enchentes, falta de escolas, postos de saúde, modernização do sistema de esgoto, violência. E diante disso tudo, os poderes públicos seguiam atuando com lentidão.

A vida seguiria sendo desafiante para os moradores do bairro. E se tornou mais ainda com as novas ocupações de terra em áreas vizinhas ao núcleo original a partir de 1991 (já no segundo mandato de Brizola à frente do executivo fluminense). Novos agentes (líderes comunitários) e formas de representação seriam configuradas a partir daí, o território do bairro se ampliaria, assim como o tamanho da sua população. Gardênia crescia, e o número de seus problemas também, tornando-se mais complexa e imprevisível. E mais arriscada, em muitos sentidos. (Os primeiros tempos do Parque Gardênia Azul: anos 1950, acesso em 16/08/2024)

Quando autor afirma que o bairro ficaria mais arriscado com o passar do tempo ele está se referindo a expansão do domínio da milícia na região. Esse domínio ganhou força nas últimas décadas e a partir de 2021 foi perdendo espaço inicialmente através de brigas internas entre as lideranças e posteriormente da invasão do Comando Vermelho, que gradativamente dominou todo o bairro. Muitos conflitos ocorreram nesse período e houve uma escalada da violência resultando em cinco corpos desovados na rua da escola, sendo três baleados, um decapitado e outro esquartejado. Vários moradores que tinham algum grau de parentesco com os milicianos da região foram mortos ou expulsos da favela. Muitas casas foram invadidas para servir de abrigo e ponto de preparo de drogas para venda nas bocas de fumos dos traficantes.

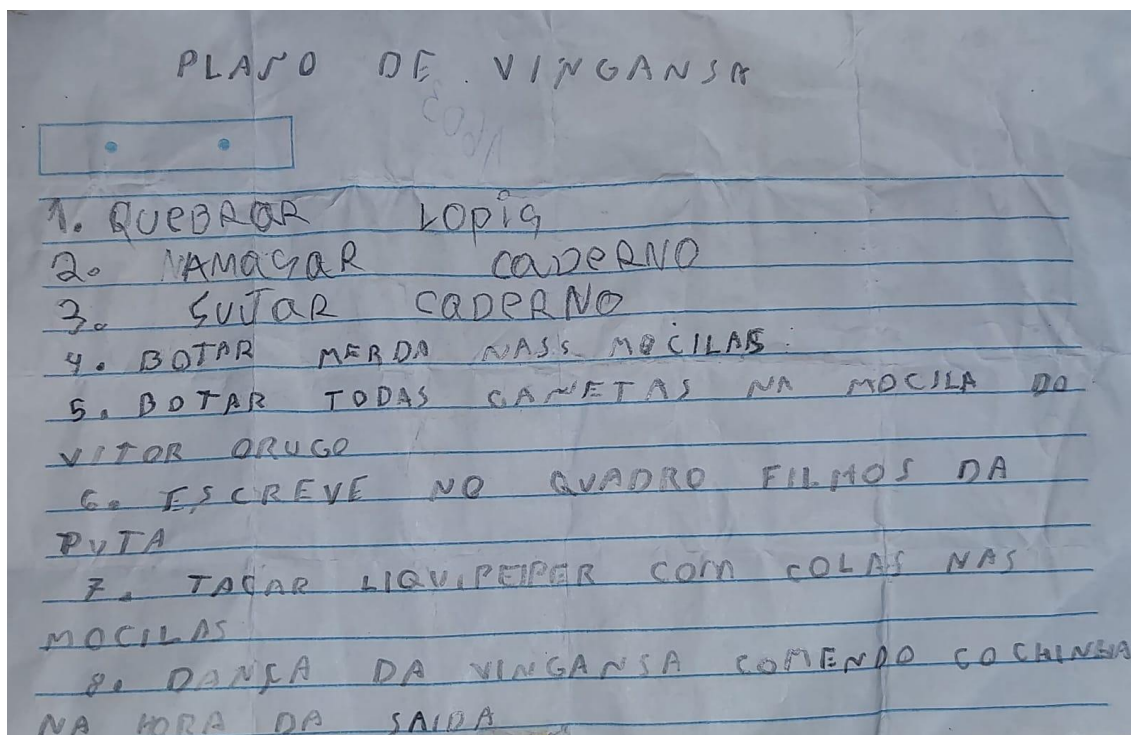


Mapa 02 – Gardênia Azul em uma imagem do google maps



Mapa 03- Áreas que eram dominadas pela milícia e agora fazem parte dos territórios da facção criminosa Comando Vermelho.

dos desenhos, como algo que pudesse significar alguma manifestação de violência que colocasse em risco o estudante, a professora e a própria escola. Por precaução chamei o estudante para conversar e apurar o ocorrido. Segundo ele a prova estava fácil, no caco 09 podemos ver o resultado do estudante que tirou 2,4 pontos de 3,0 pontos possíveis, ou seja, acertou 80% da avaliação, ele conseguiu terminar rápido e com o tempo livre desenhou tema de um dos animes que ele gosta de assistir. Tranquilei a professora e expliquei a ela o ocorrido.



Caco 10- pedaço de folha de caderno encontrado debaixo de uma mesa. O estudante detalha seu plano de vingança. O que terá motivado tamanha minúcia?

ATIVIDADE PARA EXPOSIÇÃO "A ARTE COMO RESPIRO" (Avaliação 3º Bimestre)
CATEGORIA DESENHO

"Se tivesse um lápis mágico, eu poderia..."

(...)...apagar o cheiro do lixo que ficava perto de casa.
 Eu usaria o lápis mágico para fazer outras pessoas felizes.

Desenharia... (...)

...os melhores prédios do vale do Swat para o meu pai, onde ele abriria escolas em que as crianças poderiam estudar de graça.
 ... uma bola de verdade, para que eu e meus irmãos não tivéssemos mais que brincar com meias velhas.
 Toda noite, antes de ir para cama, eu desejava ter meu próprio lápis mágico."

(Malala Yousafzai. Trecho do livro *Malala e seu lápis mágico*)

1. E você, se você tivesse um lápis mágico que pudesse tornar real qualquer coisa que desenhasse, o que você desenharia para tornar o mundo melhor? ESCOLA PEGANDO FOGO

a) Se eu tivesse um lápis mágico...
 DESINHARIA UMA MAQUINA DE MATAR PROFESSORES.

b) Agora com seu lápis mágico faça um desenho que ilustre uma das propostas que você escreveu para tornar o mundo melhor.

Obs: Lembre-se que seu desenho será exposto no evento *A arte como respiro*. Capriche!

Caco11- A máquina de matar professor e a escola pegando fogo

O cotidiano no *espaçotempo* escolar é palco do cruzamento de trajetórias heterogêneas. Quando afirmo isso ressalto a importância da diferença para o ambiente escolar e tantos relatos e narrativas e conversas complicada com autores e cacos do cotidiano presentes nesse *mapa-tese* apontam para inúmeras tentativas de apagamento dessas diferenças. Uma produção de mesmidade que para além das reformas malévolas e seus testes padronizados, ressaltaram discursos de ódio e manifestações de necropolítica e necropoder no período pandêmico. Não que essas manifestações não ocorressem antes, mas houve certa explicitude no período, com consequências políticas e sociais graves. Na vida em sociedade a atitude blasè é um caminho possível diante da sociabilidade violenta e da constante vulnerabilização dos mesmos corpos pretos, pardos, pobres, ações que sempre tem cep e fenótipo. Nesse contexto os currículos favelados são importante ferramenta de trabalho nas escolas, nesse *espaçotempo* onde a heterogeneidade é manifestação de riqueza de possibilidades e criação de conhecimento.

Capítulo 4.3- A quem interessa a difamação da escola pública?

O conceito de pânico moral demonstra que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação. A violência é costumeiramente atribuída como consequência dessa “falta” de controle, desse “excesso” de liberdade moral. A violência gera o medo, o medo gera violência. É um *círculo vicioso que se instala, uma psicose coletiva (...) e cujos únicos beneficiados são certos lobbies da segurança, como as firmas de vigilância, as milícias privadas, as companhias de seguros, os esquadrões da morte, etc.* (CHESNAIS, 1999, p.54) A expansão da violência, enquanto argumento contante, serve de pano de fundo para tentativa de sequestrar o significado das atitudes e taxá-las sempre de violência, o que é limitante dado a infinidade de contextos em que as ações cotidianas estão inseridas. Para Jurandir Freire Costa

num primeiro contexto a violência é associada à agressividade instintiva. A violência nasce da agressividade, A violência nasce da agressividade, da "inclinação instintiva" do homem para matar ou fazer sofrer seus semelhantes. Violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. A existência destes predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois o animal não deseja, o animal necessita. E é porque o animal não deseja que seu objeto é fixo, biologicamente predeterminado, assim como o é a presa para a fera. Nada disso ocorre na violência do homem. O objeto de sua agressividade não só é arbitrário como pode ser deslocado. Este pressuposto é indissociável da noção de irracionalidade que acabamos de mencionar e corrobora com a presença do desejo em qualquer atividade humana, inclusive na violência. É porque o sujeito violentado (ou o observador externo à situação) percebe no sujeito violentador o desejo de destruição (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a ação agressiva ganha o significado de ação violenta. (...)só existe violência no contexto da interação humana, onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição. Quando a ação agressiva é pura expressão do instinto ou quando não exprime um desejo de destruição, não é traduzida nem pelo sujeito, nem pelo agente, nem pelo observador como uma ação violenta. (COSTA,1986, p.30)

A marca da violência é a destruição, desrespeito e negação do outro. Segundo Souza (2020, p.32)

Consideramos a barbárie como algo ainda presente em nossas escolas públicas. Mas essa barbárie não se traduz simplesmente na violência demonstrada por crianças e adolescentes, seja contra seres humanos, seja contra cadeiras, mesas e demais recursos materiais. É importante enxergar que essa violência da forma como se apresenta, pode ser apenas a “ponta do iceberg”, ou seja, uma reação a toda violência cometida pelo Estado, pela escola e até muitas vezes, pelo próprio adulto: professor ou responsável.

Souza afirma barbárie partindo da definição de Adorno (1995, p.154)

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.

Nesse diálogo entre Adorno, Costa e Souza percebo o quão difícil é elencar essas situações no cotidiano escolar, por isso é fundamental discutirmos as diversas manifestações de violência nas escolas levando em consideração a potência do uso e a eloquência dessa linguagem, pois muitos dos estudantes articulam falas e posturas violentas como manifestação de ações de defesa e proteção, além das manifestações de afeto, ou seja, apesar de chocante para alguns ouvidos pouco habituados, há um caráter interpretativo nessas ações que precisam ser levados em consideração quando abordamos a escola e as interações entre os estudantes, professores e demais profissionais da educação.

Nascimento (2000) identifica quatro principais formas de violência presentes no cotidiano escolar: as brigas e agressões entre estudantes, as agressões entre estudantes e adultos, a violência familiar e a depredação do prédio escolar. Pensando nessas formas e em todo referencial já citado quero propor diálogos entre algumas situações enumeradas no capítulo, como a demonização de professores, briga entre o jovem e o senhor, com

tentativa de linchamento, o senhor que “chibateava” os estudantes, discursos de ódio nas redes sociais, o clube da luta e a máquina de matar professor.

São muitos fatos que ocorreram e podem ser levianamente enxergados como violência, o que limitaria absurdamente sua análise e consequentemente sua capacidade de fomentar diálogos e debates na construção de soluções possíveis para tantas demandas. Na minha percepção o contexto pandêmico associado as reformas educacionais criaram o cenário ideal para a intensificação da perseguição aos professores. Ignorando o fato de que a manutenção das aulas seria um grande vetor de propagação do corona vírus, pela sua principal forma de contágio ser pelo ar, os professores foram severamente criticados durante o isolamento, desconsiderando inclusive o fato das gravações das aulas em sua maioria acontecerem na casa dos docentes.

Nessa lógica a BNCC é uma agente poderosa do processo de demonização de professores pois ela opera na lógica da cristalização de sentidos, fixação dos conhecimentos passíveis de compor uma lista de objetivos a serem alcançados nacionalmente ignorando a capacidade criativa, inventiva dos sujeitos ordinários.

Costa e Silva (2019, p.20) afirmam que

já não é novidade que a contrarreforma do ensino médio e do currículo por meio da BNCC atende a interesses outros que não das juventudes e de suas diversidades, sobretudo daquelas provenientes das camadas de maior vulnerabilidade social e que mais necessitam de uma educação pública, gratuita e de qualidade científica, pedagógica e democrática. Para muitos jovens, a escola é o único espaço de socialização, de convívio com culturas outras, com conhecimento mais elaborado e com as possibilidades de relacionar-se com as diferenças, e tais reformas, conforme nos esforçamos em demonstrar, caminham no sentido de precarizar o direito à educação, em vez de garantir sua efetivação e sua ampliação.

Os cotidianos são palco de criação de conhecimentos que não tem espaço numa base nacional comum, logo esses conhecimentos são deslegitimados e seus atores professores e estudantes relegados a passividade de reproduzir e absorver o que está prescrito na base e será utilizado nas testagens padronizadas. Essa farsa assume proporções destrutivas, muitas vezes criminalizando o conhecimento e fomentando ódio e perseguição.

As ações dos estudantes combinando de brigar perto da ponte, da briga entre o estudante e o morador, e das chibatadas, são manifestações de uma sociabilidade violenta

que é inerente a vida urbana nas favelas do Rio de Janeiro e aparta seus constituintes de desfrutar da ordenação estatal, subalternizados. Ao abrigar o estudante, impedir o linchamento e construir diálogo com a população local para apaziguar a situação eu e o professor de educação física protagonizamos ações que deveriam ser do Estado.

Para Silva (2004, p. 78 e 79)

Os moradores destas áreas estão, mais diretamente submetidos à violência urbana e, portanto, merecem um comentário especial. Como toda a população urbana, eles articulam suas práticas segundo uma dupla inserção, como participantes da ordem estatal e, paralelamente, da sociabilidade violenta. Quanto à primeira, eles têm se organizado em torno de variados projetos, individuais e coletivos, com diferentes graus de adesão. Pode-se dizer, assim, que estão ativamente engajados no entendimento de sua própria situação, independente da direção das práticas que este entendimento indica (as quais, como sabemos, variam muito no tempo e no espaço). Neste sentido, mesmo nos momentos mais autoritários de funcionamento do controle estatal sobre a organização de suas condutas, tem havido espaço para o desenvolvimento de uma capacidade autônoma de formas de ação visando à obtenção de seus interesses. Mas quanto à adesão à sociabilidade violenta, ela se caracteriza antes como submissão que como subordinação, na medida em que este último termo implique a existência, em algum grau, da formação de condutas autônomas. Enraizada como um âmbito da vida cotidiana, ela não produz um distanciamento entre as fontes institucionalizadas de poder e as rotinas cotidianas, reduzindo a limites mínimos a comunicação necessária à produção do entendimento da própria situação, que é a base da formação autônoma da conduta. A sociabilidade violenta, levando nestes locais o risco pessoal ao paroxismo, gera medo nos agentes sociais que continuam a se constituir de forma tal que não estão preparados para “abandonar-se” à violência como princípio (é por isto que eles constituem o estrato dominado). A conhecida “lei do silêncio” parece ser mais perniciosa do que normalmente se imagina: não se trata apenas do fechamento para os “de fora” das populações mais diretamente afetadas pela sociabilidade violenta, mas da incomunicabilidade entre seus próprios membros produzida pelo medo e pela desconfiança. Esta talvez seja a consequência mais perversa da implantação da sociabilidade violenta como ordem instituída. As populações que ela submete continuam, de certa maneira, a viver sua vida “normal”, organizadas como subalternas que são à ordem estatal, mas sob a condição de serem impedidas de se apropriarem coletivamente da “outra parte” desta mesma normalidade cindida.

O clube da luta é um exemplo de sociabilidade violenta assim como a descrição dos estudantes do funcionamento da máquina de matar professor, para Costa *quando a ação agressiva é pura expressão do instinto ou quando não exprime um desejo de destruição, não é traduzida nem pelo sujeito, nem pelo agente, nem pelo observador como uma ação violenta.*(*op.cit*) Nessa conversa complicada posso afirmar que nem toda violência é ódio. É importante ressaltar que o processo de desvalorização da escola pública é uma das pautas do tsunami neoliberal global conservador (SUSSEKIND, 2018), provocando um esvaziamento de políticas públicas voltadas para a educação e ampliando as possibilidades de homeschooling, voucherização e militarização da educação.

Conclusão - Desenvolvendo o *mapa-tese* e cartografando os cacos do cotidiano de um professor negro de geografia

Algum dos caminhos que o leitor pode percorrer utilizando esse *mapa-tese* vão trazê-lo até aqui, através de um texto vivo e afetivo, num espaço de impossibilidade de conclusão, dado a necessidade de trabalhar e pavimentar caminhos possíveis para que no futuro, espero que breve, os meus tenham mais rotas, mais opções. Por isso a importância de conversar com os professores negros, escutar alguns sentidos de ser homem negro, empretecer o campo do currículo, empretecer os debates acadêmicos, empretecer sempre. Na perspectiva de desenvolver um trabalho visceral, relatando o que me acontece, revisitando momentos e re-experienciando sensações nem sempre agradáveis, experimentei a potência da partilha de dores, fracassos, insucessos, pensando que a minha dor reflete outras tantas dores, meus cacos podem se juntar aos seus em uma bricolagem (CERTEAU, 1994) que resulta em outras possibilidades de enxergar o mundo, outros sentidos as masculinidades negras e outras possibilidades de ser negão, com mais liberdade, sem que os dispositivos de racialidade me colocassem em possibilidades tão limitadas à violência, segurança e sexo.

Meu *mapa-tese* é uma experiência política e estética cartografada, uma espacialização da Geografia da educação, esse viés indissociável a minha pessoa, visto a minha formação e a paixão que tenho pela cátedra. Pensei em encerrar com a representatividade gráfica da cartografia do racismo escolar, mas isso ficará para um artigo. Afinal meu *mapa-tese* se construiu ao longo de 04 anos de doutorado sem que eu me desse conta efetiva do que estava fazendo e perceber que estruturei um trabalho de cartografia me deixou satisfeito. Principalmente por conhecer essa cartografia mais subjetiva que tanto dialoga com a minha pesquisa.

Para Ribeiro (2004) a cartografia da ação social possui a capacidade de captar e expressar o cotidiano da vida coletiva articulando saberes geográficos, com o propósito de mapear o cotidiano das pessoas comuns e sua produção social do espaço.

Um dos movimentos deste *mapa-tese* é problematizar diversas manifestações racistas através do olhar de um homem negro, um *negãodestetamanho*. A ideia gira em torno de demarcar como a minha figura, homem, alto, voz grave, heterossexual cisgênero,

um exemplar do macho para o padrão normativo heteropatriarcal ocupa um lugar muito vulnerável dessa hierarquia social por ser um homem negro. Onde se meu corpo não estiver totalmente sob um suposto controle social, sou visto como um risco em potencial, afinal sou um *negãodestetamanho*. Neste *mapa-tese* contei relatos, analisei racismo, branquitude e currículo e apresentei uma cartografia dos racismos nos cotidianos dos meus *espaçotempos* escolares para argumentar sobre hierarquia de desumanização, exclusão e pertencimento.

Racismo não é problema de preto, racismo é problema social, é importante ferramenta da manutenção do status quo da sociedade neoliberal que tem surfado esse tsunami conservador neoliberal, é a máquina de matar professor, é o descaso com meu trabalho, são as falsas denúncias, falsos atestados médicos. Essas, foram apenas algumas situações. Na minha vida o racismo significa empecilhos cotidianos, questionamentos constantes e intensa exposição a possibilidade de morte. Uma representação da necropolítica é presença constante no meu cotidiano, não sou deixado para morrer, à própria sorte, toda a dinâmica social é feita para me matar sem que isso cause grande comoção social.

O ódio como prática social de antioesão vulnerabiliza sempre uns corpos mais que outros, e nós sabemos que corpos são mais vulneráveis, afinal, Seu Jorge e Marcelo Yuka compuseram a canção que se popularizou na incrível voz de Elza Soares, a carne mais barata do mercado é a carne negra. Ao longo do desenvolvimento desse *mapa-tese* percebi que a dificuldade que senti para falar de ódio era porque o ódio não é meu, e antes que eu pudesse ao menos suspeitar sobre sua origem ele me atingiu em cheio. Sou vítima do ódio da sociedade, da associação nefasta entre capitalismo e patriarcado que têm no racismo importante ferramenta de manutenção do poder. Não abordei meu ódio, abordei minhas dores e como o ódio dos outros atravessa meu amor pela escola pública, minha docência, minha paternidade, minha negritude.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T.W. *Emancipação e educação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ALVES, N. “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- AOKI, T. T. *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki / edited by William F. Pinar and Rita L. Irwin*. 2005
- ARROYO, M.G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BALL, S. *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2016.
- BARONI, P.; REIS, G. e OLIVEIRA, I.B. *Dicionário de pesquisa narrativa*. Editora Ayvu, Rio de Janeiro, 2022.
- BERND, Z. *O que é negritude*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 18 nov. 2024.
- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.
- CARVALHO, M.E.G, MORAIS, G.M. e CARVALHO, B.K.G. *Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas in Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v.27, n.102, p.24-46, jan/.mar. 2019
- CAVALLEIRO, E. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor in CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CECHIN, M.B.C. *O que se aprende com as princesas da Disney?* In *Revista Zero-a-seis*. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, 2014.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

COMAS, J. Os mitos raciais. São Paulo: Editora Perspectiva, 1960.

COSTA, J. F. Violência e psicanálise. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, M.O. e SILVA, L.A.S. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação v. 24, 2019.

COUTO, M. E se Obama fosse africano?: e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRUZ, Arlindo. *Pelo Litoral*. In: **Batuques e Romances** [Álbum]. Rio de Janeiro: Arlindo Cruz, 2011. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6iByyLGIva8OG1nRaviBua>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CRUZ, E.A. O crime no cais do Valongo. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2018.

DERRIDA, J. O animal que logo sou. São Paulo: Editora UNESP 2002.

ELIAS, N. O processo civilizador: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1º edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2017 (1º ed., 6º reimpressão).

FERRAÇO, C.E; CARVALHO, J.M. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. 31ª Reunião da Anped, 2007.

FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., AND ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978- 85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>

GABRIEL O PENSADOR. *Racismo é Burrice*. In: **Quebra-Cabeça** [Álbum]. Rio de Janeiro: Chaos/Sony Music, 1997. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1Lvt9ifXtw1B5MoCATf2eY>. Acesso em: 24 jan. 2025.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos, 2. 2008, Niterói. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GIROUX, H. A Disneyzação da Cultura Infantil Cap.4, p. 49-81). IN: Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flavio Moreira (Orgs.). Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes Editora, 2001.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade in CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, P. C. da C. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONÇALVES, M.M.S. Entre a tragédia e o poder, um encontro entre Édipo pernambucano e deusa Vênus: reflexões sobre a racialização dos corpos negros nos trânsitos da sexualidade. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X

GOODSON, I.F. Currículo: teoria e história. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

Hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOZANA, V. O que eu estou fazendo aqui? Percursos curriculares nos cotidianos da educação básica. Curitiba: CRV, 2020.

KIFFER, A. e GIORGI, G. Ódios políticos e políticas do ódio: lutas, gestos e escritas do presente. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

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

KRENAK, A. e CAMPOS, Y. Lugares de origem. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

L7NNON. *Freio da Blazer* [Single]. Rio de Janeiro: Papatunes Records, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6m187iACTSAZDYMaV0klqj>. Acesso em: 24 jan. 2025.

LEITE, C.R.S.C. Anúncios de escravos: os classificados da época. Geledes, 2015. Disponível em: [geledes.org.br/anuncios-de-escravos-os-classificados-da-epoca/]

LOPES, D. Revisitando anúncios de escravos do século 19. Vice, 2017. Disponível em: [vice.com/pt/article/revisitando-anuncios-de-escravos-do-seculo-19/]

LONTRA, V.; REIS, G.; SUSSEKIND, M. L. Alegria nosdocom os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares In Cadernos de pesquisa em educação n.45, 2017.

LOPES, A.C. e MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, A.C. e MACEDO, E. William Pinar. Estudos Curriculares: ensaios selecionados. (orgs.) São Paulo. Editora Cortez, 2016.

LUZ, A.R. O Teleologismo de Aristóteles: A Teoria das Virtudes à luz da Ética a Nicômaco. Revista Itaca 27, 2015.

MACEDO, R.S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 7.ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MASKE, J; OLIVEIRA, I.B. e SUSSEKIND, M.L. A escola é nossa e o currículo é favelado. In Currículo sem Fronteiras, v. 22, 2022.

MASSEY, D. Pelo Espaço. Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, A. Políticas da inimizade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MEMENTO MORI. In: Dicionário de Latim. Disponível em: <<https://www.dicionariodelatim.com.br/memento-mori/>>. Acesso em: 10/12/2020.

MOREIRA, A. Racismo Recreativo. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. Coleção Feminismos Plurais.

MOREIRA, A. F., & SILVA JÚNIOR, P. M. da. (2016). Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 9(18), 45-54.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MV BILL; DJ JR. *Traficando Informação*. In: **Traficando Informação** [Álbum]. Rio de Janeiro: MV Bill, 1999. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1vSxH0qXUvKvgyE4PXi4i6>, Acesso em: 24 jan. 2025.

NASCIMENTO, D. Os repugnantes anúncios de escravos em jornais do século 19. São Paulo Antiga, 2013. Disponível em: [saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/]

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Violência e escola: o que pensam os/as professores/as. In CANDAU, V.M. e SACAVINO, S. Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e intensidade afrodescendente in CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, E. L. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, A. O genocídio do negro brasileiro. São Paulo: Perspectivas, 2016

NASCIMENTO, L.G. Pensamento racial brasileiro e a inclusão social da população negra: o papel da pedagogia antirracista. Curitiba: Appris Editora, 2023.

E NOLASCO-SILVA, L. e SOARES, C. 178 Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, Vitória, v. 3, n. 2, pp. 176-188. incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador (FERRAÇO, 2003).

OLIVEIRA, I.B. (org.) A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3. Ed. 2005.

OLIVEIRA, I.B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007

OLIVEIRA, I.B. Currículo e processos de aprendizagemensino. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013 ISSN 1645-1384

O RAPP. Brixton, Bronx ou Baixada. In: O Rappa [Álbum]. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1994. Disponível em:
<https://open.spotify.com/track/5NcYHZZH4g3nXJriQ853JAQ>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PASSOS, M.C.A. dos. Pedagogias das travestilidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

RAMOS, S; MUSUMECI, L. Elemento suspeito: Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Coleção Segurança e Cidadania, 2)

RAMOS, S; FRANCISCO, D; SILVA; P.P. da; SILVA, I. Elemento suspeito: racismo e abordagem policial no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CESeC, 2021.

RODRIGUES, P.F. e ROSÁRIO, R.S.L. Na escola... na secretaria... lá e cá: o entre-lugar do coordenador pedagógico no processo tradutório da política. In FRANGELLA, R.de C. P. (org.) Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações. Curitiba: CRV, 2016.

RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, M. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Edusp, 2004. 5 ed.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção (1.^a ed., 1996). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo (1.^a ed.,1978). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, B.S. A cruel pedagogia do vírus, 2020.

SANTOS, Y.L. dos. Racismo brasileiro: Uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA, M.A.S. da; MARCÍLIO, B.M.S. Espaços e Emoções: reflexões para entender a experiência do isolamento social na pandemia da COVID-19. Revista Ensaios de Geografia, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 68-74, julho de 2020. Submissão em: 05/05/2020. Aceite em: 03/06/2020. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ – Brasil.

SILVA, L.L.S. e COSTA, A. Reflexões sobre a geografia do afeto: a excepcionalidade identitária em meio às distorções do espaço-tempo. In Revista do Departamento de Geografia 1-15 Universidade de São Paulo Volume 42, 2022.

SILVA, T.T. da. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. 3ª edição. 12ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora Autêntica 2020

SIMMIE, G. M. Is teaching nearer to poetry than physics? Key Note Address to Asti Convention. 95º Asti Convention Inec Convention Centre Killarney. April 2017

SOUZA, M.C. de. Corpo, escola e sociedade: teatro do oprimido e educação física no combate à violência. Curitiba: Appris Editora, 2020.

SUSSEKIND, M.L. O ineditismo dos estudos nos dias com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. In Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012.

SUSSEKIND, M. L. Quem é... William F. Pinar? Petrópolis, Rio de Janeiro. De Petrus et Alli, 2014a.

SUSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. Revista eCurriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014b.

SUSSEKIND, M. L. O que acontece na sala de aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. In Teias v. 18. n. 51. 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação. 134.

SUSSEKIND, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Retratos Da Escola, 13(25), 91–107.

SUSSEKIND, M.L.; CARMO, L.A. do; NASCIMENTO, S.L. do. “‘Alfinetar’: currículos, ódios e gêneros”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 3, e71684, 2020.

SUSSEKIND, M.L., PIMENTA, A. e FERREIRA, D.A. DA BANALIDADE DO ÓDIO: a escuridão do espelho em que nos miramos. Revista Communitas V4, N7 (Jan-Jun - 2020): Black Mirror e Educação

- SUSSEKIND, M.L.; MERLADET, F.A.D. e d'AVIGNON, M.G.S. O fim do mundo do fim. Revista Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.3, p. 994-1008, set/dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i3.74736>
- TENDLER, S. Milton Santos - Por uma outra globalização. Caliban Produções Cinematográficas, Rio de Janeiro, 2004. https://youtu.be/sdSwEezXrAk?si=04P5ARkYnnv_UIOw
- TENÓRIO, J. O avesso da pele. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- TRINDADE, L.V. Discurso de ódio nas redes sociais. São Paulo: Jandaíra, 2022. Coleção Feminismos Plurais.
- VASCONCELOS, B.A. O escravo como coisa e o escravo como animal: da roma antiga ao Brasil contemporâneo. 2012.
- VIEIRA JUNIOR, I. Torto Arado. São Paulo: Todavia, 1ªed. 2019.
- VIEIRA JUNIOR, I. Doramar ou a odisseia: Histórias. São Paulo: Todavia, 1ªed. 2021.
- VOLP, S. Homens pretos (não) choram. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2023.