

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

INGRID DA CRUZ SILVA

POLÍTICAS DE CONHECIMENTOS QUE (DES)CONVERSAM COM O
ÓDIO EM UMA ESCOLA MUNICIPALNO RIO DE JANEIRO 2018-2021

RIO DE JANEIRO

2021

INGRID DA CRUZ SILVA

POLÍTICAS DE CONHECIMENTOS QUE (DES)CONVERSAM COM O
ÓDIO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO 2018-2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Maria Luiza Sússekind Veríssimo

RIO DE JANEIRO

2021

Dedico essa dissertação a todos os professorxs e studentxs que conversam com o mundo nas salas de aulas das escolas e universidades públicas dos 5.570 municípios brasileiros.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que caminharam e conversaram comigo de mãos dadas e me permitiram ver as paisagens que não me atravessam, mas existem....

Agradeço a minha orientadora pelas (des)orientações, conversas e moradas. O meu corpo ansioso sonhava em ser barco para caber no que eu queria ser, mas em suas palavras encontrei o afeto para ensaiar o meu primeiro nado. Que essa dissertação seja o nosso primeiro infinito.

À professora Claudia Fernandes e ao professor Fernando Penna pela generosidade em partilhar conhecimentos e orientações no exame de qualificação e defesa de dissertação.

Para ti, minha mãe, as palavras são faltosas, porque o afeto transborda. Agradeço todo o cuidado, a renúncia de seu tempo para que eu fosse dona dele e isso fosse possível, desde 1991.

À minha amiga Aline, que é colo encontrado. Que a nossa amizade tenha sabor de sempre.

À Josias Peixoto, que me encoraja todos os dias a voar.

Às minhas colegas/conversas de trabalho, que carinhosamente chamo de maravilhosas, porque são. Obrigada pelo acolhimento, solidariedade e partilha.

Aos estudantes que caminharam, conversaram e me ajudaram a aprender a docência.

Aos diretores da escola, pelos incentivos e negociações que possibilitaram a conclusão da pós-graduação stricto sensu.

À Jeferson Maske, pela companhia e amizade ao longo do processo de conclusão do mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores pelos enredamentos e deslocamentos que fizemos em nossos encontros.

À Rita de Cássia pela amizade e conhecimentos que me permitiram chegar até aqui.

Tia, a senhora já reparou que só tem três professores negros que trabalham aqui na escola?

- Sim, Renata...

- Na direção então... não tem ninguém.

RESUMO

Os ataques à democracia e as escolas públicas revelam que é urgente questionar as complexas e potentes redes de conhecimentos, que diretamente atuam na nossa história. A dissertação é uma defesa dos conhecimentos criados nas salas de aulas por estudantes e professores, e por isso aposta nas redes de conhecimentos, nas subjetividades, nas conversas e na diversidade epistemológica como formas de entender e explicar o mundo. Pelas conversas se percebe que *ver/ler/ouvir e sentir o mundo* não acontece da mesma maneira para todos, mas pode se tornar possível pelas políticas de conhecimentos do ódio. Desse modo, a pesquisa discute sobre as redes de conhecimentos hegemônicas que se nutrem de atitudes individuais e sociais como práticas de antioesão e resultados institucionalizados. Entretanto, coexistimos com as redes dos detalhes do vai e vem de nossas andanças, no cheiro dos nossos costumes e das nossas tentações. Conversando teoricamente com as narrativas do cotidiano escolar por meio de teorias de Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos e Maria Luiza Süsserkind que remontam o mundo sob os processos de diferenciação, de classificação e de hierarquização para fins de exclusão. Ao mesmo tempo, caminhamos e conversamos complicadamente nas salas de aulas pelo verbo de Marielle Franco, forjando práticas ordinárias para criar outros currículos e outros mundos possíveis acreditando no fortalecimento dos processos comunitários e resistências.

Palavras chaves: Currículo. Cotidianos. Ódio. Conversa. Escola sem Partido.

ABSTRACT

The attacks on democracy and public schools reveal that it is urgent to question the complex and powerful networks of knowledge, which directly act in our history. The dissertation is a defense of the knowledge created in classrooms by students and teachers, and therefore bets on knowledge networks, subjectivities, conversations, and epistemological diversity as ways of understanding and explaining the world. Through the conversations one realizes that *seeing/reading/hearing and feeling* the world does not happen the same way for everyone, but it can be made possible by the hate knowledge policies. Thus, the research discusses hegemonic knowledge networks that are nourished by individual and social attitudes as anticohesion practices and institutionalized outcomes. However, we coexist with the networks of the details of the comings and goings of our wanderings, in the smell of our customs and our temptations. Theoretically talking, the narratives of everyday school life through the theories of Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos and Maria Luiza Süsskind that reassemble the world under the processes of differentiation, classification and hierarchization for exclusion purposes. At the same time, we walk and talk in a complicatedly way in the classrooms by Marielle Franco's verb, forging ordinary practices to create other curricula and other possible worlds, believing in the strengthening of communitarian processes and resistances.

Key words: Curriculum. Everyday life. Hate. Conversation. Unpolitical schools.

LISTA DE PRODUTOS INTELECTUAIS

PREFÁCIO

1. Sob um tsunami conservador: teorias, políticas, práticas e escritas curriculares para conhecer, debater e defender o PNE e a democracia no Brasil- **PREFÁCIO DO LIVRO POLÍTICAS CURRICULARES NO PNE (2014-2024) E DESDOBRAMENTOS (NEO) CONSERVADORES: tensões, desafios e resistências.**

Disponível em:
<file:///C:/Users/Ingrid/Downloads/Livro%20Co1%C3%B3quio%20%20Capa%20e%20Miolo.pdf>

TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS

3. Criar Currículo no cotidiano é resistência- SEMINÁRIO REDES- 2019.

Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR796.pdf> .

4. O VERBO DA COVID 19- ANPED SUDESTE 2020

Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7425-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

5. EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE: POLÍTICAS DE CURRÍCULO QUE AMORTECEM OS COTIDIANOS – ANPED SUDESTE- 2020.

Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7367-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Habilidades previstas na BNCC em um livro didático do 2º ano do Ensino Fundamental.....88
- Figura 2-** Ataques aos nordestinos nas redes sociais: twitter e facebook..... 90
- Figura 3-** Arthur do Val (PATRIOTA), de cinza, eleito deputado estadual, e Eduardo Bolsonaro (PSL), de azul, reeleito deputado federal, ambos pelas eleições de 2018.....107
- Figura 4-** Cartaz de uma manifestante contra a presidente Dilma Rousseff.....108
- Figura 5-** Cartaz de ódio ao Partido dos Trabalhadores / 2018? 108
- Figura 6-** Produção textual de um aluno do 5º ano com o tema “Você tem medo de quê?”115
- Figura 7-** Placa com o nome de Marielle Franco em Buenos Aires, Argentina.....123
- Figura 8-** Muro grafitado na Cinelândia RJ em memória de Marielle Franco.....124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

GPPF- Grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores.....	13
CIEP- Centro Integrado de Educação Pública.....	29
SMERJ- Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	32
MESP- Movimento Escola sem Partido.....	57
LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros	57
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	78
ONU- Organização das Nações Unidas.....	77
PNE- Plano Nacional de Educação	80
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.....	81
TPE- Todos pela Educação	83
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos.....	84
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização	84
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.....	84
BNCC- Base Nacional Comum Curricular.....	86
PT- Partido dos Trabalhadores.....	92
DIAP- Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar.....	95
FPE- Frente Parlamentar Evangélica.....	95
PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro.....	103
PSOL- Partido Socialismo e Liberdade.....	112

SUMÁRIO

INICIANDO A CONVERSA	12
1. ANTES DE DAR NOME JÁ ERA CONVERSA	17
1.1.O CAMINHO PODE SER ABERTO PELA CONVERSA?	17
1.2. AS FALAS E OS PASSOS PERDIDOS	31
1.2.1. Caçando solidariedades e engolindo ódios	39
2. ENREDOS DE ÓDIOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	42
2.1. ANATOMIA DO ÓDIO	42
2.1.1. O ódio através das linhas abissais	53
2.2. TESSITURAS DE ÓDIO NOS COTIDIANOS	57
2.2.1. “O nome disso é machismo”!	65
2.2.2. “Por que não existe o dia da consciência branca? ”	71
3. UM TSUNAMI FAZ TREMER AS LINHAS ABISSAIS	75
3.1. A PRIMEIRA ONDA: UM TSUNAMI POSITIVISTA	77
3.2. PROCLAMAÇÕES DE ÓDIO NO TSUNAMI NEOLIBERALCONSERVADOR	92
3.3. AS VIBRAÇÕES DO TSUNAMI NEOLIBERAL CONSERVADOR NOS COTIDIANOS ESCOLARES	100
3.3.1.“Esse lado daqui é de quem defende o Lula e o lado de lá é de quem defende o Bolsonaro”	106
3.4. ONDE MORAM OS DITOS DO TSUNAMI NEOLIBERAL CONSERVADOR?	114
CONSIDERAÇÕES PARA FIM DE CONVERSA	129
ANEXO A	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

INICIANDO A CONVERSA....

A cidade abriga os olhos dos que vencem e dos que esperam vencer, complexifica e amplifica as forças mudas dos cotidianos e das experiências interrogantes que assinalam: a quem pertencem estes olhos e o que eles veem? Os nossos olhos escolhem sentidos visíveis e invisíveis para *ver/ler/ouvir/ sentir o mundo* (OLIVEIRA 2007) nas cenas da cidade. A sociedade insinua as suas histórias, olhares e gestos na transição de uma travessia entre gente e lugares, o imaginário urbano está no ver e nas coisas que o soletram e convocam travessias das nossas próprias paisagens interiores.

Mas aqui algo se insinua, essa paisagem não chega sozinha, ela traz nas pichações clandestinas e no outdoor aparente que “a cidade é o teatro de guerra de relatos” (CERTEAU, 2013, p. 201). Do mesmo modo, existir no imaginário urbano é ser visto, olhado e desejado, é estabelecer uma topografia que simboliza que aquilo que se é mais visto define aquilo que não vemos. Dentre todas as prisões, somos vítimas -talvez- dessa, porque suas atuações são silenciosas e permitem que os seus contrastes se renovem e permaneçam por anos.

As estampas da invisibilidade e da inexistência atuam nos arquivos da cidade selecionando e reempregando os objetos fundacionais dominantes, assegurando assim uma constelação de referências que privilegiam umas e eliminam outras, essas convicções são capazes, em níveis extremos, de interromper em vida a respiração de quem *ofereceu-se ao olhar dos outros* (CERTEAU, 2013, p.136). Não é surpreendente então, que essa convicção tenha assessoria legislativa, jurídica, estatal e civil para cercar vidas amarguradas e exercer sobre elas estimativas de vida e morte.

As representações que são *aceitas* inauguram imagens credíveis para fazer crer e fazer agir paralelos dominantes e formas compulsórias que lhe permitem legislar sobre a sociedade, a cultura e a natureza. Nessas condições, as imagens são disciplinadas por um conjunto de percepções visuais e cognitivas que se esforçam para assaltar os sentidos plurais e selecionar aqueles que correspondem aos seus modos convencionais. A hipervisibilidade de representar a realidade por um conhecimento que demarca formas de divisão, reduz os leques de possibilidades expressivas, e acentua a dinâmica homogeneizadora que se coloca como capaz de dar conta de *ver/ler/ouvir/ sentir o mundo*.

Desse modo, não são apenas versões cognitivas afirmativas, são concepções hegemônicas que *desincorpam, deslocalizam, e desterritorializam* subjetividades através

da *política de conhecimento* que confere fixidez as práticas conservadoras que se desenvolvem pelo olhar distanciado da diferença.

Ao ser apresentada, a *política de conhecimento* aparece como modos de regulação e se assume como uma racionalidade portadora do privilégio de dizer a verdade sobre o mundo, e por ser dominante se desenvolve em lábios de homens imperativos, leis e armas que perseguem, silenciam, agridem e invisibilizam, há mais de quinhentos anos. É o olhar que reduz, normaliza, prevê, regula, domina e legisla maneiras concretas de ser e de viver na sociedade, se habitou a olhar as pessoas como coisas e a guiar-se por um objetivo que é o seu próprio objetivo e não de quem se olha. Podemos então chamar de lugar o território onde vivemos uma vida que não chega a ser nossa e que, cada vez mais, nos surge como uma vida pouco viva?

Se *habitar é narrativizar*, o segredo talvez seja estar disponível para que outras lógicas nos habitem pela conversa, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades, ocupando os lugares com palavras para dizer o indizível, pois a partir delas é nos permitido “ver” o que essas convenções ocultam através das imagens. Quebrar as armadilhas da cidade com a potência da palavra que permanece viva dentro de nós. Mas, como dar nome se cada vez mais somos escolhidos, cada vez mais somos objetos de apelos que nos convertem em números?

O convívio com a diferença nos obriga a revisitar lugares, dores e palavras que não se apresentam universalmente do mesmo modo, “quebrar as armadilhas do mundo é, antes de mais nada, quebrar o mundo de armadilhas em que se converteu o nosso próprio olhar” (COUTO, 2011, p.52). Os nossos modos de *fazerconversa* abrem espaços para compreender que os conhecimentos também são tecidos em redes “nas quais não há hierarquia nem ordem obrigatória e, portanto, para mais diálogo, mais democracia e mais solidariedade entre os diferentes grupos e sujeitos” (OLIVEIRA, 2007, p. 58) nos diferentes *espaçostempos*.

Por isso o meu interesse em pesquisar os conhecimentos que (des)conversam com o ódio e que pela *linha abissal* marcam a divisão radical entre as formas de sociabilidade humana, “já que a hierarquia é opaca, mas seus efeitos práticos são muito visíveis e palpáveis”. (SOUZA, 2016 p.34). O objetivo é, sobretudo, pensar o complexo que é a vida cotidiana, particularmente, as escolas. Esses dizeres, passam pela tomada da palavra de estudantes do 3º ano em que fui professora no ano de 2018 e de duas turmas do 5º ano em eu lecionei no ano de 2019, pessoas que são historicamente e socialmente impedidas

de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece uma *máquina barulhenta* (CERTEAU, 2014) para nos dizer *o que fazer e como fazer*.

Busco fornecer com essa pesquisa antecedentes e decorrentes capturas paradigmáticas de uma política de conhecimento presente nos cotidianos, principalmente pelas conversas tecidas em duas turmas de 5º ano em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Entretanto o meu trabalho etnográfico e metodológico foi motivado pelas possibilidades teóricas, empíricas e interpretativas, que vimos desenvolvendo no grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) a qual participo desde o ano de 2018, como também os acontecimentos das últimas eleições presidenciais e o assassinato de Marielle Franco ocorrido em 14 de março de 2018. O que está em debate, portanto, são as concepções de conhecimento desenvolvidas nas escolas em seus variados campos de disputa e interesses que (des)conversam com o ódio.

Dessa maneira, construo algumas compreensões sobre o meu cotidiano escolar, no sentido de revelar as minhas experiências iniciais, vivida nas relações sociais com estudantes e professores de uma escola pública, localizada no Rio de Janeiro, no bairro fictício *Andrieta*. Ao descrever as conversas acontecidas em 2019¹ com o 5º ano optei por identificar as turmas como A e B, como uma alternativa para assegurar o sigilo dos estudantes. A turma ‘a’ era formada por 29 estudantes; 10 meninos e 19 meninas, são crianças com responsáveis presentes na escola e possuem idade escolar entre 10 a 11 anos, a maioria dos alunos possuem acesso a internet e aparelhos eletrônicos em casa (celular, televisão e computador). Por outro lado, a turma ‘b’ era formada por 28 estudantes, com 10 meninas e 18 meninos. Essa turma tinha três alunos incluídos: uma estudante que apresenta transtorno de déficit de atenção com hiperatividade; um estudante que apresenta deficiência intelectual e um estudante com deficiência motora. A idade escolar dessas turmas variava entre 11 a 15 anos.

Para apresentar a construção do primeiro capítulo utilizo a metáfora da caminhada e da *correria* para expressar que os pontos de partida e de chegada são diferentes e desiguais. Essas conversas possibilitaram capturar a interação entre as formas de

¹ As conversas foram registradas em um caderno de campo durante as aulas. Para compor a riqueza dos detalhes levava o caderno de campo para a sala de aula, diariamente.

- Tia, o que você tanto escreve nesse caderninho?

- São escritas muito valiosas...

Durante a escrita no caderno de campo, revigorava a minha docência em cada risco, cada traço e tessitura. Já escrevi no banheiro, no pátio da escola, na mão, no celular e também no refeitório. Um *meio marginal* de pesquisar com os cotidianos (CERTEAU, 2014) misturando-se e associando-se com os praticantes.

subordinação e as muitas formas de doer e fazer doer o mundo. O modo de compreender o mundo pelo pensamento abissal pode ser-nos (e foi) fatal, essa lógica se desenvolveu na Modernidade e podemos dizer que esse paradigma dominante se faz presente até hoje pelas experiências que são assentadas através da racionalidade imperativa, que combina formas extremas do individualismo e provocam despertencimentos definitivos que encerraram o passado, censura o presente e lamenta o futuro de alguns.

Mais adiante, busco acomodar o ódio como um agir epistemológico que é incapaz de conviver com outros modos de ser e de viver, sendo capaz de interromper em vida os passos de quem discorda da sua *maneira de passar*. Boaventura de Sousa Santos trata essa invisibilidade social como *linhas abissais*, já com apoio de Maria Luiza Süsserkind aprofundo esta questão no terceiro capítulo com a contextualização de um *tsunami neoliberal conservador*. Ambos reconhecem que o *velho e o novo* se interpenetram e se deslocam, neste momento, com muito *zoom*. Desse modo, editam e selecionam enquadramentos, cada vez mais antioesos no currículo, nas redes sociais, nas salas de aula e na sociedade. Os estudos de Fernando Penna capturando as especificidades e contextualidades dos ódios e de Cláudia Fernandes sobre a concepção de conhecimento excludente das provas bimestrais aplicadas nas escolas cariocas recortam o objeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, navego sob o *tsunami*, compreendendo que as concepções de ódio encontraram apropriações e violações mais radicais, após o Golpe de 2016. No *tsunami em disputa* conjugamos o verbo de Marielle Franco. Nesta direção, a ideia da resistência como algo que não pode e não deve ser discreta, é mobilizada e insurgida na força das nossas multiplicidades, acasos, palavras, encontros e rede de relações. Avançamos como professores e estudantes no tsunami em disputa para pensar nas conversas com as quais vimos convivendo que se fazem presentes nas escolas. Por isso, essa pesquisa aposta na investigação de significações inventadas a partir das apropriações, recusas, afiliações, traduções, conversas, mímicas, combinações e negociações que orientam os modos de agir e pensar das nossas redes de viver e as práticas existentes nos cotidianos, com estudantes e professores.

As questões que *suleiam* os caminhos teóricos e metodológicos desta pesquisa intercambiam movimentos acontecidos entre os anos de 2012 a 2021. Essas tônicas, chamam a atenção para a luta social e a percepção de que o ódio e a solidariedade não são processos dicotômicos, mas fazem fluxos em movimentos antagônicos. Dentro dessa

lógica, a pesquisa se desdobra perguntando: estamos disputando políticas de conhecimentos pela aliança, pela soma, pela diferença, pela solidariedade e reconhecimento do outro, em movimentos pós-abissais? Quais são as expressões de ódio que visitam as salas de aulas? As respostas para essas perguntas são tão desejadas quanto os caminhos que vamos percorrer em busca delas, e, assim, se fortalecem na aposta de Souza (2019) que nos aproxima das relações vivas e saudáveis, com a esperança de que “tudo o que foi feito por gente, também pode ser refeito por gente” (p. 246).

1. ANTES DA GENTE DAR NOME, JÁ ERA CONVERSA...

Este capítulo trata sobre *fazerconversa* pelos cotidianos que frequentamos, e capturar através delas as relações de poder *ver/ler/ouvir/sentir* (OLIVEIRA, 2007) o mundo com estudantes e professores. Uma atitude epistemológica com posicionamentos sociais e políticos que nos revela que *nenhuma conversa é jogada fora*. Não jogamos *conversa fora* porque elas andam de pés descalços *dentro* de nós e das nossas histórias. Esse como *fazerconversa* não é intencional, é negociada, ressignificada e complicada pelos contextos de vida, trajetórias e palavras que agem em sensíveis momentos do nosso cotidiano.

Ao longo desse capítulo percebe-se que a conversa chegou até a mim antes da pesquisa ter nome, antes de existir a investigação já se tinha uma escuta profunda para aprender através das conversas aquilo que deveria ser conhecido. Um *conhecimento corporizado* (SANTOS, 2019) pelas conversas e caminhadas que praticamos cotidianamente.

1.1 O CAMINHO PODE SER ABERTO PELA CONVERSA?

Uma caminhada começa com o primeiro passo. Para nós cotidianistas, o primeiro passo é imprevisível, uma maneira de caminhar com o aceite da provisoriedade sabendo que as nossas pegadas são acasos da sorte. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos se “cria no dia a dia da vida nas/com as escolas e nas/com as redes” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 9), se caminha junto e de mãos dadas.

Uma pesquisa que busca escutar e prestar atenção como forma de estar presente, de colocar em questão o próprio caminho percorrido e percorrer o que tão facilmente se escapa: o riso, o choro, a palavra não dita, o silêncio que grita, a palavra que dissimula, o abraço que acolhe, o sentimento que afasta, a força interrompida, o desejo inexpresso... (GUEDES E RIBEIRO, 2019, p.29)

Nesse caminhar tecemos nossas histórias de vida e as nossas “experiências de circulação pelo mundo” (KRENAK, 2019, p.14). Vagamos pelos versos de Alves (2008) que avança nos rastros, nas marcas e minúcias do caminhar de Antônio Machado. Com os ouvidos sintonizados e de olho nos indícios o poeta desvia a direção dos nossos passos pois para o “*caminhante não há caminho/ Se faz a andar ...*” (p.16). A metáfora do caminhar como aposta nos/dos/com cotidianos revela que o caminho na verdade não

existe. Existe o caminhar, o deslocar, o deslize, o fazer com as mãos dadas, os movimentos, as paisagens, os cheiros, as pegadas, o pé na areia ou *nas raízes de um paradigma indiciário* (GINZBURG, 1986, p.143).

O cotidiano tem muitas formas de se apresentar ao mundo, e nós também. Há maneiras visíveis e invisíveis de estar no mundo, há um jeito de entrar sem pedir licença e há os jeitos vacilantes e ordinários nos *espaçostempos* que modificam diversamente a estabilidade do *lugar* (CERTEAU, 2014). Por isso, escutamos e prestamos atenção como forma de estar presente, “entre isso e aquilo, mas nunca isso ou aquilo” (SÜSSEKIND, 2012, p.14), tantas vezes e não só uma vez, já que “o olhar curioso anseia pelo desimportante porque é na ordinariedade que se escondem e revelam as potências transformativas entre sujeitos” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 21-22). Anoitecer e amanhecer na ideia de que “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto como *alunosalunas* que fomos quanto *professoresprofessoras* que somos” (FERRAÇO, 2003, p.158).

Por isso pesquisamos o que acontece entre nós: o futebol de domingo, o hino cantado na segunda feira, o cheiro da merenda que invade a sala, as cenas da novela, a agitação de sexta com o grito de *seeextou*, o suor das aulas de educação física, o cheiro do perfume que invade a sala nos dias de evento na escola, o batom vermelho passado durante as aulas, as bolas de papel feitas com as folhas de caderno, as flores entregues no início das aulas, os bilhetes passados de mãos em mãos, os memes da internet, o balanço na cadeira e os empurrões na fila.

Esses rastros, redes, feitura de sinais são as vozes, o corpo e o rosto das escritas com os cotidianos, neste sentido, se assumem como “impossibilidade de se pesquisar ou de se falar sobre os cotidianos das escolas” (FERRAÇO, 2003, p. 160). Somos, pesquisadores e na impossibilidade de se chegar a um caminho que dê conta de guiar uma complexidade de caminhares e caminhantes, *suspendemos o céu*. Concordamos com Santos (2010) que não existe uma perspectiva teórica que explique os nossos passos e trace rotas de destino, não repetimos as nossas maneiras de caminhar, nem se pode copiar, somos vacilantes e andamos pelos atalhos, *a fala dos nossos passos perdidos* são experiências cotidianas. Portanto, não seguimos rotas eficientes, normatizadas pelo mapa cognitivo de uma visão limitada e limitante, veiculamos sentidos, deslocamentos, inventamos passos no decorrer do percurso. Não temos um “caminho universal, infalível, válido para todos os tempos, espaços e conversações” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO,

2019, p. 175), nem todo viandante anda em estradas, há mundos submersos no silêncio do nosso caminhar (EVARISTO, 2008).

Nessa pesquisa, há um pouco desse silêncio (que grita) pelas conversas que *desdobram* e *des-cobrem* que “não existe realidade para além daquilo que é narrado, contado, relatado, interpretado” (SÜSSEKIND, 2012, p.17). Por isso, a conversa é a fratura das expectativas dicionarizadas, já que desfaz a ideia de que nenhum conhecimento é capaz de levar alguém ao seu destino (na condição de terminar uma caminhada que não tem fim), pelo contrário, a conversa é conhecimento e acontecimento Sússekind (2019b) que cifra e *decifra pergaminhos* (ALVES, 2008) e desloca, inventa, burla, e esvazia as sinalizações apontadas para as “teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade” (ALVES, 2008, p. 17).

Por isso utilizo a metáfora do caminhar como movimento, não por considerar quem faz, como faz e onde faz, mas para descrever os desvios vazados dos meus olhares e os tintins de paisagem que tocam as minhas andanças como professora de uma escola pública. O caminho único torna-se então uma armadilha, a mesma que a ciência nos ensina através da subjetivação metódica, exata e neutra, já que não permite que o nosso “caminhar toque coisas ou pessoas e nos deixe ser tocados por elas” (ALVES, 2008, p.19). O rastro dessa caminhada beira a inexatidão, pois uma vez assumido como espaço potencial de inventividades, partimos da ideia de que os cotidianos estão sob enredamentos constantes “que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de saberesfazeres” (FERRAÇO, 2007, p.77).

Afirmamos junto com Alves (2008); Santos (2019); Sússekind (2014; 2019) que a caminhada cotidiana é deslizamento, (re)construção, reconhecimento de si e do mundo, e por isso qualquer caminho que estabeleça uma única direção é uma armada epistemológica. Não existe uma única forma de enxergar o cotidiano, já que de acordo com Alves (2003, p.62) “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos” e por isso as nossas descobertas diárias estão relacionadas as possibilidades de ação do presente. Talvez, as imagens que compomos sobre os cotidianos atuam como excedentes das nossas relações com o outro e com as nossas consciências e por isso há quem veja o cotidiano como um espaço de reprodução, competição e espaço para o desenvolvimento de habilidades normativas. Não há, para nós cotidianistas, uma forma de pensar mais reducionista e distante, uma maneira única que nega o *espaçotempo* de

criação e invenção de práticas e redes de conhecimentos que nos aconchegam, repleto de sonhos que queremos viver e partilhar entre os nossos.

Mas cabe perguntar, que sonhos são esses? Todas as pessoas querem viver ou resta-se apenas viver? Se partilhamos entre os nossos, a nossa sensibilidade, escuta e presença estão investidas apenas em primeira pessoa? Dos muitos movimentos que fazemos em nossa caminhada pelos cotidianos, gosto de pensar na beleza daquilo que irrompe e interrompe a expansão e a consolidação da totalidade, a modelização, a homogeneidade e a normatividade. Toda vez que desobedecemos pelas conversas *cavamos buracos em nossos planos de aula*, deslizamos em espaços de sentidos com uma maneira ordinária de silenciar *uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular* de ensinar ou de dizer o não dito (SÜSSEKIND, 2014; CERTEAU, 2014). A nossa pesquisa com os cotidianos está nessa diferença ou nesse distanciamento *visível e invisível*. A circulação das representações *racionalizadas, centralizadas e barulhentas* das reformas curriculares não assegura que serão “consumidas” da mesma maneira com a qual foi pensada.

Ou seja, as conversas tecidas nos cotidianos escolares que ali acontecem são situações de dissenso, (des)encontro, conhecimento, deslocamento e acontecimento. Poderíamos dizer que conversar é deslocar e descolonização, pois acontece de maneira silenciosa e quase invisível para quem acredita controlar o incontrolável. Modificamos a totalidade *dando voltas com o outro* e com as suas histórias de vida, experiências, *pulos*, medos, vergonhas, anseios, sonhos e um ressentimento vulcânico cuja a força é igual a pressão que se exerce sobre eles. Na conversa percebemos que para alguns grupos a caminhada é *correria*, uma atitude para se manter vivo e provar que são humanos, pois a desclassificação acontece antes da largada. Essa revelação pode ser um tormento ainda maior se considerarmos que essa desclassificação é carregada de perigos que serão tratados mais adiante. Chamamos atenção, neste momento, para as conversas², pois são pelos seus enredamentos, tensionamentos, trajetórias e experiências “com outros sujeitos com quem estamos produzindo a pesquisa, *estes se tornam parceiros da pronúncia do mundo*” (SERPA, 2018, p. 93, grifo do autor).

Nos cotidianos escolares encontramos muitas *correrias*: *correria* para conseguir chegar a escola e tomar café da manhã, *correria* para embarcar no ônibus porque o trajeto

² Utilizo a cor azul para diferenciar as conversas na dissertação.

é distante, *correria* para estudar e depois ir trabalhar³, *correria* para arrumar a casa, estudar para a prova e cuidar dos irmãos enquanto os responsáveis trabalham, *correria* para comparecer às reuniões na escola e ir trabalhar, *correria* para achar um local seguro no tiroteio, *correria* para conseguir uma vaga de atendimento no hospital público, *correria* para conseguir água para lavar o uniforme. Algumas pessoas sempre terão que se apressarem, pois, as suas chances de chegada e disputa são reduzidas, colonizadas e reguladas por um pensamento dominante da modernidade ocidental, na qual se cria uma eliminação de humanidades que são consideradas sub-humanas (SANTOS, 2019, p. 41-42).

-Tia, não deu para trazer o que você pediu. Eu cheguei em casa dez horas da noite mortinho de cansaço porque fiquei vendendo empada na rua.
 -Tudo bem, outros colegas trouxeram e já temos alguns materiais (recortes de gêneros textuais) para começar a aula. Eu não sabia que você trabalhava, Ivo⁴. Fica tranquilo que foi apenas um pedido. Onde você vende empadas?
 -Ah tia, por aí... no posto de gasolina, nos supermercados, às vezes eu passo nas lojas e vendo também. A Tia Cristina já me viu várias vezes trabalhando, ela já até comprou umas empadas. A Tia Alcilene também já comprou.
 -Ah, então só eu que não provei essas empadas, né?
 -É, só a senhora. (risos)
 -Você trabalha até esse horário?
 - Ah, tia. Eu fico até vender tudo. Final de semana eu fico até mais tarde porque não tem que acordar cedo para vir a escola.
 - Entendi. E você não fica cansado? Trabalhando e estudando?
 - Ficar eu fico, né. Mas, tem que trabalhar, tia! Se não a gente não come. Minha madrastra faz as empadas e eu e meu irmão vendemos. Só que como ele é mais velho ele vai para outros lugares, eu fico por aqui em Andrieta. (TURMA B, 2019).

As capturas de falas e escritas dessa pesquisa caminham com as palavras de Ferraço (2007, p.81, grifo do autor)

Os estudos com o cotidiano, ao acontecerem em meio ao que está sendo feito, isto é, em meio aos processos de tessitura e contaminação das redes, expressam o “entremeado” das relações dessas redes nos diferentes *espaçostempos vividos*.

Esse *entremeado* está relacionado com a vida que acontece dentro e fora das salas de aulas e na interioridade de cada um dos envolvidos. Há uma criação de redes de relações, “uma vida que não pode ser separada da sua forma é uma vida para a qual, no seu modo de viver, está em jogo o próprio viver e, no seu viver, está em jogo antes de tudo o seu modo de viver” (AGAMBEM, 2015, p. 14). Quando conversamos sobre os

³ As conversas também são denúncias, principalmente a privação da infância ligada ao trabalho infantil. Muitos estudantes de escolas públicas necessitam trabalhar para complementar a renda familiar, o que torna ainda mais vulnerável, pois perde-se o direito universal a educação.

⁴ Opto por utilizar nomes fictícios, a fim de preservar a idoneidade da pesquisa.

acontecimentos *historicizados* da nossa vida afastamos a ideia de uma única vida possível para todos, do mundo pensado e vivido como universal que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, existência e hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e se possível, a mesma língua para todo mundo” (KRENAK, 2019, p.12).

Segundo Santos (2019, p.41) “as ciências sociais modernas conceberam a humanidade como um todo homogêneo” pois a verdade lhe foi sequestrada há muito tempo e até hoje nos forçam a pensar que temos o mesmo caminhar. A conversa não refaz a história ou se mostra absolutamente capaz de resolver o que é dito, mas é considerada por nós cotidianistas como uma *tessitura de experiências autobiográficas* (SÜSSEKIND, 2019b; PINAR, 2012). Nessa rede de conversação, podemos dizer que tanto a caminhada quanto as conversas são complicadas, “pois certamente trará marcas de racismo, homofobia, já que somos atravessados pelos preconceitos nas sociedades atuais, heteropatriarcais, racistas e homofóbicas” (SÜSSEKIND, 2019b, p. 2-3)

As conversas foram ressignificadas nessa pesquisa como movimentos *epistemológicos/metodológicos* de se investigar com os cotidianos, uma metodologia que foi capaz não de capturar experiências pela palavra, muito menos seus sentidos múltiplos, mas correr atrás desses sentidos, capturá-los como operação de caça, registrando sua contextualidade, historicidade e curricularidade. O cotidiano não é um lugar de pesquisa, mas um recorte epistemológico, e por ser um espaço improvável, acredita no impossível e enxerga o que ninguém vê pela ótica dos conhecimentos válidos da Ciência Moderna. O cotidiano é uma caminhada com movimentos de presença. Com a potência de nossas práticas, ocasionadas em todos os espaços, espalhamos a nossa ciência miúda pelos bate papos dos corredores. Neste sentido, “são, ao mesmo tempo, ideias de todos e de ninguém. Não há autores únicos; são ideias da vida cotidiana e, no caso deste texto, da vida cotidiana das escolas” (FERRAÇO, 2007, p.79).

Talvez essa seja a vitalidade dos cotidianos, pensar nas palavras e conhecimentos de ninguém e de todos como criação de outros possíveis em espaços considerados absolutos e hegemônicos. Por essa razão defendemos as conversas como tessitura cotidiana dos currículos em sua complexidade, isso nos leva a pensar que no percurso de nossas invenções e contextos de pertencimento dos praticantes “vai sempre um pouco de quem dispara” (COUTO, 2013, p.13). Com as nossas redes de *fazerconversa* evidenciamos permanentemente nos cotidianos as *correrias* aparentemente insolúveis, decorrentes das concepções de sociedade do mundo moderno ocidental que contribuíram para a invenção de uma racionalidade radical que hierarquiza as etnias, opções religiosas,

orientações sexuais, condições econômicas intelectuais, físicas ou socioafetivas, relações de gênero, linguagens, conhecimentos, entre outras.

Nossas parecenças “vão sendo entrelaçadas a tantas lembranças, afetos, pessoas e situações quantos forem necessários. Não há fronteiras preestabelecidas para as redes” (FERRAÇO, 2007, p.79). As nossas redes de *fazerconversa* como conhecimento compreende que é impossível ignorar os processos de exclusão que aparecem nas salas de aulas, a vida não pode ser ignorada ou remontada por políticas curriculares que estabelecem tentativas de prescrição: da linguagem, das interações entre estudantes e professores, dos conhecimentos criados, dos modos de se vestir- sobretudo as meninas-, das cores que usamos em nossos lábios ou cabelos- principalmente em estudantes negros. Nossas redes de *fazerconversa* transbordam as redes de poder e de saber que nelas estão presentes, assim nos aproximamos de Santos (2000) para reverter essa lógica entendendo que se faz necessário “expandir o presente no sentido de criar as condições para o conhecimento e a valorização da inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (OLIVEIRA, 2008, p. 66). E assim pensar outros futuros pr’além da correria da linearidade.

De acordo com Oliveira (2007, p.48) inspirada nos estudos de Paulo Freire “a leitura do mundo precede a leitura das palavras e que o importante no ensino/aprendizagem da leitura é o diálogo com a leitura de mundo dos alunos”. E quantos de nós cabem nesse mundo? Que ideias nos constituem e se tornam constituintes em nós? Tudo começou por aqui e tenho a sensação que a travessia passa pela intimidade dos nossos viveres, pois para Certeau (2014, p.31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

Esses viveres retratam uma preocupação antiga, mas que se renova de acordo com os deslocamentos dos percursos que questionam o lugar que estudantes e professores ocupam nos cotidianos escolares e nas dominações do capitalismo. Essas relações complexas, serão tratadas com cuidado ao longo da discussão, entretanto, a efervescência dessas afinidades desiguais e de disputa já são evidentes, nessa seção, pelos processos caminhatórios que determinadas pessoas destacaram ao longo da sua trajetória de vida, “caminhar é ter falta de lugar, é o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio” (CERTEAU, 2014, p. 170). Nas salas de aula das escolas públicas *aprendemos*

a ver/ler/ ouvir/ sentir o mundo através das conversas, olhares, brincadeiras, modos de representação, imitações, manifestações, recusa, aderência, entonação e gestos entre estudantes/ estudantes e professores. Essa compreensão de que as formas de sentir o mundo são desenvolvidas, a partir das experiências sociais introduz a ideia de que as possibilidades de se caminhar e a atividade da *correria* “nos mapas urbanos é transcrita pelos traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por lá) (CERTEAU, 2014, p.163).

Desse modo, os percursos da caminhada e da *correria* são destacados por traços de ausência das possibilidades de direitos, dentre os quais a escola pública se destaca. Pelas conversas tornamos visíveis o efeito do traço, que é de tornar invisível a operação que o tornou possível (CERTEAU, 2014). Podemos observar que o cotidiano guarda uma história que não está descolada dos limites que a vida social impõe. Como atos performativos, a conversa se torna o “desenrolar discursivo (verbalizado, sonhado e andado) que se organiza em relação entre o lugar de onde sai -uma origem- e o não lugar que produz -uma maneira de “passar” - (CERTEAU, 2014, p.169).

A organização da caminhada cotidiana nos *espaçostempos* fundamenta essa pesquisa, aparece de maneira explícita através da negação íntima e radical da complexidade, no modo como se caminha, melhor dizendo, do modo como regulam, desumanizam, desintegram, ameaçam, aprisionam, e em casos extremos, exterminam os nossos passos, *intencionalmente*. Quando o extermínio dos nossos passos não acontece, cria-se então uma *maneira de passar*, organizada pelo pensamento moderno ocidental patriarcal que legitima a sua marcha como se fosse o único modo de se caminhar. A *maneira de passar* não é restrita apenas aos processos caminhatórios, no decorrer da sua marcha ela justifica a sua hierarquia pelas conservações e tradições. Os currículos também são objetos dessas conservações, e são repetidamente invocados nos cotidianos escolares: é uma *maneira de passar atividades*, uma *maneira de passar a apostila* e até uma *maneira de passar castigo*.

Após o almoço um estudante me procurou para conversar, essa conversa não é daquelas que fazem abrem o nosso sorriso, mas é aquela que possibilita a interrogação das conservações sopradas como verdade pelos ventos do pensamento moderno ocidental hétero branco. Em uma tarde, após o almoço subimos do pátio até a sala de aula, ao entrar na sala fui procurada por um estudante:

“Tia, eu preciso te contar uma coisa”.

“Pode falar, Guilherme” (respondi em tom de entusiasmo, pois esse estudante tinha uma maneira de ser prestativo, envolvido e atento nas aulas, presumi, erradamente, que era uma informação agradável).

Ele me respondeu com a voz diminuída, envergonhada e titubeada “tia, é uma coisa ruim o que eu quero contar, é uma coisa que fizeram comigo”.

Percebi o desconforto dele em iniciar a conversa e sugeri: “quer conversar fora da sala? Podemos conversar ali no corredor”.

Ele aceitou e saímos, fiquei encostada na parede ao lado da porta de entrada da sala e ele em defronte, no corredor, começou a chorar e eu perguntei: “ Você está bem? ”.

Afirmou com a cabeça que estava bem e logo em seguida falou: “tia, eu acho que eu fui abusado”

Respondi: “como assim, abusado? Você pode me explicar como foi?”(CONVERSA DE CORREDOR, PARTE 1, 2019).

Nesse caminhar de *fazer conversa*, nem sempre ouvimos relatos de solidariedade, afeto e práticas de humanidade, às vezes ouvimos, vemos, lemos e sentimos a desumanização no caminho da luta cotidiana, não em todos os corpos, mas frequentemente em corpos pretos e gordos, como o de Guilherme.

“Tia, nós estávamos na fila para almoçar, lá no pátio e os meninos me cercaram e apertaram os meus peitos, se a senhora reparar vai ver que a minha camisa está amassada”. Disse Guilherme.

“Eu acredito em você, Guilherme. Você se sente a vontade para me dizer quem foram esses meninos? ”, respondi com um peso na voz e na escuta.

“Sim, tia. Foi o Pedro, o Daniel e o Kaio Marcelo”. (CONVERSA DE CORREDOR, PARTE 2, 2019)

Diante dessa conversa, senti que a caminhada era mais longa, me recordei que esses passos vieram de longe, da época em que era criança e das vezes que um determinado colega de turma me trancava no banheiro para me beijar, sem consentimento. Não queria autorizar esse tipo de permissão, algo precisava ser feito, porque a escola constitucionalmente deve ser um espaço acolhedor, e mais ainda ao abrigo das perversidades.

Após a conversa com o Guilherme, chamei Pedro, Daniel e Kaio Marcelo ao corredor, primeiramente optei em conduzir a conversa pelo entendimento dos nossos limites quando se trata do corpo do outro.

Meninos, eu fui procurada por um colega de vocês e ele me relatou que sofreu um tipo de abuso durante a ida para o almoço. Gostaria de ouvir vocês. O que vocês têm para dizer?

Um silêncio tomava conta da nossa conversa.

Insisti, perguntando: Ninguém vai falar nada? Eu quero saber qual foi o motivo de vocês tocarem no corpo de um colega sem a permissão dele.

O silêncio foi interrompido por Daniel, o estudante que foi escolhido para ser o representante da turma, dedicado aos estudos, com atitudes gentis, mas dessa vez a sua postura foi outra.

“Tia, a gente fez sem pensar, não foi por querer”

“Se vocês não pensaram, porquê escolheram fazer isso em vez de não fazer?”,

Ele prosseguiu, dizendo: “achamos que iria ser engraçado”

Engraçado para quem?

Daniel: *Pra gente* (sic).

E porquê o Guilherme? Por que escolheram o Guilherme?

Ah tia...

Pedro interrompeu dizendo: escolhemos ele porque tava mais fácil (sic).

Fácil? Pra quê, Pedro?

Pra zoar, ué. O Guilherme é tranqüilão. Não iria encrencar.

Pois é, mas ele encrencou, e agora eu tenho e quero fazer algo, eu não aceito esse tipo de postura de quem convive comigo. (CONVERSA DE CORREDOR, PARTE 3, 2019)

Aprender a *ver/ler/ouvir/sentir o mundo* requer redefinir os nossos próprios padrões de entendimento do mundo, segundo Oliveira (2007) implica reconhecer que às vezes nos desencontramos na caminhada, pois “em cada um de nós, uma *cegueira epistemológica*, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares” (p.54). E Oliveira (op.cit) desenvolve a parcialidade, in-completude e complexidade dessa *cegueira*.

Não detemos, portanto, os meios para compreender e poder, a partir daí, criar e ver/ler/ouvir determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friamente” (Oliveira, 2007, p.54)

Entretanto, a conversa combina lembranças e multiplica-se em fluxos, é possibilidade prática de deslocamento e conhecimento. Conhecer e ensinar para a diferença é desejar que os espaços formativos sejam democráticos, e ao mesmo tempo “resistência ao pensamento único, unívoco, uníssono” (SÜSSEKIND, 2019b, p. 93). É sustentar um *quererfazer* reconhecendo outros modos e outras experiências de (des)conhecimento, “pluralidade do mundo e diferença ontológica que nos torna humanidade (SÜSSEKIND, 2019b, p. 94).

Nem sempre conseguimos pensar que o dissenso é *ocasião* e não condenação, acusação ou escoriação, por isso condenei a atitude como racista e gordofóbica, sem perceber que esses estudantes não tinham caminhado com os meus passos, com as leituras que fiz, com as pessoas que conversei. Quis que eles entendessem a gravidade da sua atitude, do mesmo modo, como eu tinha entendido, compreendi o mundo como único ao meu consenso. Nesse momento, não criei possibilidades para que eles aprendessem com a diferença, com o choro do seu colega e com a conversa que desloca. Pedi para os três estudantes que se encaminhassem para a direção da escola, pois gostaria que a situação fosse advertida, como tantas outras que acontecem nas escolas.

Emanuel, eu pedi que esses alunos viessem aqui pois quero relatar um acontecimento grave. Eu recebi a queixa de um aluno que sofreu um abuso, foi

apalpado por esses meninos. Precisamos fazer algo, a escola deve ser um espaço seguro para os estudantes, não um lugar onde se tem medo. Emanuel: vou conversar com eles e depois te chamo para a gente pensar junto. Concordo que não podemos deixar isso pra lá (sic). (CONVERSA DE CORREDOR, PARTE 4, 2019)

Voltei para a sala pensando no que tinha falado *a escola deve ser um espaço seguro para os estudantes, não um lugar onde se tem medo*. Será que o meu julgamento não estava causando medo nesses estudantes? Lembrei das vezes que era criança e adolescente que repetia jeitos, falas, ações que desumanizavam outros corpos, tantas vezes eu errei- por ainda não saber-. A docência não se (des)aprende em dez períodos semestrais, e talvez uma vida não seja suficiente para (des)aprender, mas na caminhada podemos pedir socorro de alguns autores, são os nossos faróis teóricos e epistemológicos que nos acompanham, Boaventura de Sousa Santos é um deles.

O alerta epistemológico de Santos (2020. p.53) se refere a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*. A sociologia das ausências se refere ao investimento das exclusões e negações, é um método sociológico que permite (des)cobrir existências invisibilizadas pelo padrão do imaginário social da compreensão ocidental do mundo (hétero, branco, magro, cabelos lisos, viril e moral). Dentro dessa lógica, a *sociologia das ausências* conversa com estudantes de escola públicas do Rio de Janeiro *vê/lê/ouve/sente* os movimentos de medo, dominação e adeus. Mas, ao mesmo tempo, a a negatividade dessa exclusão pode fazer com que nos despedimos de nós com os olhos cheios d'água, para entusiasmar um pensamento amargo presente nas avenidas da cidade, nos cafés da tarde e nas escolas, que sustenta “a afirmação crível de que não existe nenhuma alternativa – de conhecimento- que possa adquirir valor epistemológico” (SANTOS, 2019, p.8).

Por outro lado, a *sociologia das emergências* torna possível a travessia dos sentidos de violência, abuso e desumanização para práticas de resistência, “desnaturaliza e deslegitima mecanismos de opressão pelas potencialidades e possibilidades das experiências sociais, antes descartada e agora recuperada” (SANTOS, 2019.p. 53), sua operabilidade estaria no trabalho de identificação de contextos e práticas que se dedicam a “positividade dessas exclusões, considerando as vítimas de exclusão do processo de rejeição da condição de vítimas, tornando-se pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 53). Neste sentido, a sociologia das emergências atua para que a *correria* – que pela metáfora

pode ser entendida como o correr da resistência- possa ser transformada socialmente por inserções anticapitalistas, anticolonialista, antirracistas e antipatriarcais.

Quando os alunos voltaram da direção, decidi que a conversa não estava terminada, era necessário expor o que estava escondido na escolha de um menino preto e gordo para ser molestado. Aproveitei que a turma estava na aula de educação física e a sala de aula estava mais reservada para acomodar os nossos modos de estar no mundo e compreender que esses modos podem interferir nos (es)paços de democracia pelos cotidianos que caminhamos.

Ao entrar na sala, Daniel e Pedro aparentaram vergonha. Entraram de cabeça baixa e se sentaram. Contudo, Kaio Marcelo estava com um semblante sereno, como se tudo o que houve fosse natural, comum e rotineiro.

Meninos, venham mais para frente para a gente conversar um pouco.

Vieram, Daniel e Pedro, imediatamente. Kaio Marcelo, demorou alguns minutos. Seus passos eram bem lentos, como de alguém que tinha preguiça de caminhar.

Quando eu perguntei à vocês sobre o porquê de terem escolhido o Guilherme para ser abusado vocês não souberam me responder. Sabem agora? Não, tia. Respondeu Pedro.

Kaio Marcelo ficou em silêncio.

Daniel respondeu: tia, acho que é porque achamos que o Guilherme não teria coragem de fazer nada.

Por que acharam isso? Perguntei.

Porque geral fala um monte de coisas para ele e ele fica quieto, sempre aceita. Continuou Daniel que é um menino branco e magro.

Será que ele aceita ou não sabe como resistir ao que vocês fazem? Por que vocês vêm para a escola preparados para lidar com pessoas que passam a mão em vocês? Eu não venho.

Vocês não notaram que três meninos brancos ridicularizando um menino preto e gordo seria uma atitude racista e preconceituosa com o corpo do Guilherme? Vocês sabem o que é racismo e gordofobia?

Racismo eu sei, respondeu Daniel.

Eu também, é quando a gente trata mal os negros. Respondeu Pedro.

Pois é, e esse jeito de tratar mal não é apenas xingando, cuspiendo ou batendo. É também excluindo, deixando sozinho, zombando e considerando essas pessoas fracas, incapazes e ineficientes pela cor.

Gordofobia é uma abominação por corpos que não são considerados magros. Frequentamos muitos lugares que nos dizem que o corpo bonito é o corpo branco magro. Mas, vocês têm alguma ideia da onde isso surgiu? Quem inventou isso?

Daniel e Pedro balançaram a cabeça que não.

Isso vem da colonização, de uma ideia única de achar que o belo, o bom, o melhor são essas aparências, e os outros corpos que não se parecem com esse padrão são considerados estranhos ou esquisitos, mas disponíveis para que sejam abusados, ameaçados, torturados, ridicularizados e apalpadados.

Tia, mas a gente não queria que isso acontecesse, foi uma brincadeira. Argumentou Pedro.

Brincadeira de mal gosto, respondeu Daniel.

Brincadeira pra quem? O Guilherme não achou nada engraçado e nem eu. A brincadeira só é brincadeira quando todos gostam da brincadeira, a partir do momento que a brincadeira humilha alguém já não é mais brincadeira, é chacota, é racismo, é gordofobia.

Tia, passa logo um castigo pra gente para acabar com isso (sic).
 Cala a boca, moleque. Respondeu Pedro.
 Não vou passar nenhum castigo para vocês.
 Ué, você não é professora, professor passa castigo quando os alunos aprontam, nem parece professora.
 Tia, passa castigo só para ele. Respondeu Daniel.
 Por que você acha que eu não pareço uma professora?
 Muito boazinha, pede logo para a gente ajoelhar no milho, escrever uma cópia de um livro. (Disse Kaio Marcelo expressando estresse e incômodo com a conversa)
 Táaaaaaaa maluco. Respondeu Pedro, rindo e apavorado (sic).
 Não pedirei isso, porque ajoelhar no milho é tortura. Não quero fazer e nem quero que se sintam amedrontados.
 Kaio Marcelo: a gente merece esse castigo, coloca a gente atrás da porta em pé, então.
 Kaio Marcelo, vou te contar uma história que aconteceu comigo. Um dia uma professora minha me deu um beliscão e me colocou atrás da porta em pé, até a hora da saída. Acho que fiquei lá mais ou menos umas três horas. Isso aconteceu porque eu discordei dela, porque eu disse que não faria a atividade porque eu já tinha feito várias vezes e já tinha aprendido. Eu não quero que vocês sintam medo em discordar de mim, a escola tem que ser um espaço seguro tanto para o Guilherme quanto para vocês. (CONVERSA DE CORREDOR, PARTE 4, 2019)

Nos parece necessário, produzir sentidos sobre essa *maneira de passar* que devém do método, do rigor, da subordinação à uma pedra angular que repousa sobre uma grande verdade, (im)possibilitada de ser questionada, conversada e deslocada.

Numa conversa, sempre complicada, o acordo é em si uma impossibilidade porque os conteúdos são conversas complicadas, porque a docência é criação de currículos nos cotidianos, e os currículos fazem essa conversa mais complicada entre visibilidades e opacidades (SÜSSEKIND, 2019b, p. 6).

A ideia de que há uma *maneira de passar* vem dos sistemas ocidentais, eurocêntrico, capitalista, heteropatriarcal, colonial, branco. Ampliam suas (in)consistências de superioridade quando é vista como a principal fonte afirmativa das linhas abissais, assim “*se reconhece como único, melhor, total, e até mesmo neutro. Torna-se não só homogêneo, mas único*” (SÜSSEKIND, 2019b, p. 93). Nas salas de aulas, encontramos essa única *maneira de passar* atividades, uma maneira que não sabemos quem inventou, mas que dizem que é a verdadeira maneira de se dar aula.

Eu tenho o costume de verificar as atividades disponíveis nas apostilas cariocas que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro envia para as escolas, nós cotidianistas e professores vacilantes, também temos a nossa *maneira de passar batido* pelas imposições curriculares. Negamos, descartamos, modificamos, rasuramos, verificamos erros e corrigimos entre nós, tudo isso acontece pela conversa entre estudantes e professores.

Gente, hoje vamos pular algumas páginas, vamos fazer a página 99, 103 e 107 da apostila.

Ué tia, por quê?

Porque as outras páginas tratam de outros temas que nós iremos conhecer de uma outra maneira, sem o uso da apostila (sic).

Mas a senhora não pode pular as páginas. A gente vai ficar sem fazer? Por que eu não posso pular as páginas? Você pode fazer se você quiser.

Porque não é assim, se começou pela página 99, tem que ir fazendo todas até chegar na 107.

Mas, quem disse que tem que ser assim?

Não sei, tia. Só sei que foi assim que eu aprendi a vida toda.

Quem bom então que estamos na escola e aqui é lugar de aprender, hoje você vai aprender a desaprender. Vamos fazer a página 99, 103 e 107.

Ivo, não gostou muito da minha resposta. Mas aderiu a ideia de fazer diferente naquele dia e em uma outra aula já estava conversando com outro estudante que deu entrada posteriormente na escola (maio), “aqui a gente faz as coisas diferente, a tia não segue a apostila toda não. No começo é estranho, mas depois você vai pegando o jeito” (TURMA B, 2019)

A aposta da conversa como caminho metodológico se dá pela *cifra* “dos homens ordinários nessa bricolagem que é o mundo social” (SÜSSEKIND, 2014a) e pesquisar com os cotidianos é investigar as artes de fazer nas redes de relações que as invenções cotidianas ocorrem, pois

Permitem práticas transformadoras de situações de palavra, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais” (CERTEAU, 2014 apud SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p.144).

Cientes desse alerta, entendemos que a conversa “retroalimenta e desenvolve a palavra pronunciada, tornando a palavra outra e polifônica” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 164) A experiência metodológica cotidiana fortalece as palavras como potencial criativo, fertiliza astúcias para a invenção do cotidiano como espaços de movimentação na qual possa surgir brechas para os usos, estilos e lugares da linguagem ordinária (CERTEAU, 2014, p. 179). Sendo assim, essa pesquisa, volta-se para os sentimentos, as percepções, e principalmente, ao mundo vivido, resistido e reelaborado pelos sujeitos praticantes como acontecimento metodológico (CERTEAU, 2014).

Também justificamos essa opção metodológica com o desejo de desbravar o infinito particular⁵ dos cotidianos, e a conversa é um desses elementos na interação com o outro.

A conversa é a narrativa, o relato da experiência vivida (SÜSSEKIND, 2012). A conversa é local e global, pessoal e coletiva, íntima e altamente (SÜSSEKIND, 2012) impessoal (SIMMEL, 1971), é ambivalente, é afiada, não pode ser prevista nem controlada, é anti-

⁵Como entendem os cotidianistas e pela definição dos compositores Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte.

hierárquica e não-linear, e precisa ser entendida em sua historicidade, subjetividades e alegorias (PINAR, 2012). A conversa emerge como metodologia de formação sendo usada nas aulas, nos entrelugares de pesquisa e nas práticas de pesquisar (SÜSSEKIND, 2012, p. 616).

A conversa nesta pesquisa é entendida como a narrativização oral que emenda os fios de conhecimentos (SÜSSEKIND; REIS, 2015) produzidos nos cotidianos. Cada narrativa e conversa produzida pelos *praticantes* da vida cotidiana “pode vir a ser um *espaçotempo* de produção de solidariedade e de reconhecimento do outro como legítimo outro (OLIVEIRA; REIS, 2018, p. 69). Justamente, por isso elogiamos a conversa que *conta o passado, analisa o presente e sonha com o futuro* (OLIVEIRA; ALVES, 2008) percebendo que não encontraremos uma resposta tecida, mas entendendo as redes de viver que nela estão presentes. Um ciclo sem fim

1.2.AS FALAS E OS PASSOS PERDIDOS

As capturas de conversas tecidas e partilhadas pelos sujeitos do cotidiano, me despertou o interesse em versões diferentes de cooperação no cotidiano escolar e a discussão da reinterpretação do mundo como tarefa coletiva (Santos, 2019). Enrolar em tudo o que nós somos: movimentos de existência. Essa ideia me contagiou no começo da pesquisa, pensar nos conhecimentos produzidos em salas de aulas por estudantes e professores, em contexto de luta contra a dominação de um conhecimento que nos privava de falar, escrever e viver o nosso próprio verbo, mas que por uma frequência cardíaca emergíamos pulsações de saberes capazes de desmontar as convicções curriculares dos documentos oficiais.

Narrar é uma tarefa difícil e por isso a singularidade do cotidiano é inspiração para compreender as incoerências e os sentimentos que estão presentes, que são inenarráveis. Por isso, nesta seção falo de sonhos, medos e sorrisos. Comportamentos que selam a minha experiência enquanto professora de anos iniciais e dentro da complexidade da gramática humana da vida injusta (SANTOS, 2014).

Cheguei à escola em março de 2018, um sentimento de silêncio pingava o céu da minha boca e fazia o meu coração coçar de medo. Fui recebida por quatro professoras com um sorriso de quem tinha acabado de ver o entardecer no Arpoador, me ofereceram escuta, abrigo e um abraço. Desse abraço, nasceu uma conversa que narra o vazio de currículos que falam por nós, sem nós, mas também registra práticas partilhadas entre professores da escola. Antes de descrever uma das variadíssimas clandestinidades realizadas pelo grupo de professoras da escola, é importante sinalizar que atuamos em um

Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de turno único gerenciado por uma das Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro, na qual a avaliação e o currículo têm nisto uma grande intervenção intelectual.

Em todos os bimestres recebemos a prova bimestral da rede municipal de educação, aplicada a todos os estudantes das escolas municipais, com o objetivo de acompanhar a aprendizagem. No ciclo de alfabetização temos quatro provas distribuídas a cada bimestre: leitura, escrita, matemática e produção textual, já no 4º e 5º ano temos a incorporação da prova de ciências e a exclusão da prova escrita. Nesse momento, nos interessa enfatizar apenas a prova de produção textual e os critérios de correção enviado pela rede municipal (anexo a) que aumenta o fosso entre os incluídos e os excluídos. Concordo com Fernandes (2015) quando nos alerta sobre o desencontro entre a perspectiva de avaliação formativa, os documentos definidos e as orientações didáticas enviadas. O direito a educação pública, laica e gratuita para todos se interrompe no pavimento das interlocuções do que é legítimo e o que não é legítimo, de acordo com as descrições epistemicidas desse documento e sua forma excludente de correção e enxugamento das possibilidades de conhecimento, uma forte crença da uniformidade da aprendizagem. Este cenário pode ser entendido através dos estudos de Fernandes (2015, p.30), na qual podemos perceber a inauguração dessas regulamentações na rede municipal:

A Resolução nº 1.014, de 17 de março de 2009, apresenta o sistema de avaliação da aprendizagem para as escolas da rede, instituindo a conversão de notas em conceitos, a reprovação dos alunos que não atingiram a média necessária e a aplicação de provas bimestrais, elaboradas no órgão central e distribuídas nas escolas para aplicação dos professores junto aos seus alunos. Desde então, a avaliação escolar transformou-se em um dos principais eixos da política educacional do município do Rio de Janeiro.

A concepção da política educacional do município do Rio de Janeiro é motivada pelo paradigma cognitivo reducionista, na qual governa de forma oculta as ações curriculares e conseqüentemente as provas bimestrais. Uma concepção determinista que insiste em conhecer e enquadrar professores e estudantes como únicos, um paradigma da ordem, pois invadem as escolas municipais e produzem um sentimento de responsabilização em alunos e professores e desnudam maneiras insultuosas de se pensar a avaliação “sob o ponto de vista técnico-metodológico (tendo por referência, entre outros, critérios, objetivos e padrões previamente definidos)” (AFONSO, 2009, p.14). A política educacional do município do Rio de Janeiro estabelece “a imposição de um

crecente controle sobre os processos avaliativos e impingindo uma uniformidade aos currículos, sem considerar as especificidades, diferenças e culturas locais” (AFONSO, 2009, p.71), muito influenciada pela “forte crença em indicadores mensuráveis que passa a ser a tônica no município do Rio de Janeiro, seguindo uma tendência nacional e mundial” (FERNANDES, 2015, p.30).

Um tumulto constante se estendia no meu varal de incômodos, um constante desassossego se alicerçava com a chegada das provas bimestrais na escola. Repetidas vezes, os alunos se sentiam muito angustiados com a realização desta prova e conhecer esse sentimento me ajudou a pensar nas disputas da educação democrática em sociedade antidemocrática (FRIGOTTO, 2018, grifo nosso). O nascer dessa atitude veio da “relação intersubjetiva baseada na classificação que propõe transformar o outro em objeto” (ESTEBAN, 2009, p.21) e insere estudantes do 3º ano do ensino fundamental em um procedimento técnico que distancia os processos vividos dos resultados aferidos.

Os critérios de correção (anexo a) das provas bimestrais de produção textual se encaixa em perfeita sintonia com as proposições do paradigma dominante. A verificação da aprendizagem se dá através dos percursos e pontos de chegada rigidamente definidos que expressam a compreensão da visibilidade pela invisibilidade (Santos, 2007), na qual submete sujeitos ao enquadramento, demandando pelo modelo de sociedade hegemônico. A formulação da proposta está desarticulada com os cotidianos escolares, pois não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturas que os estudantes vivem e no qual a escola se integra. Essas palavras nos convidam a pensar nas individualidades e nos conhecimentos desperdiçados que são jogados para uma zona opaca em detrimento da forte iluminação do império cognitivo (Santos, 2019).

O que sabem os que não aprendem, pela existência de um conhecimento que produz lugares com ausência de tudo, inclusive da travessia? Um lugar apertado para caber a verdade do mundo, na qual a diferença é vista como indesejável pelo discurso normativo da aprendizagem. O que me leva a pensar que o contexto de exclusão se casa com um enquadramento de subjetividades, e este está fortemente enraizado pelo sentido adjetivo de entender o fluxo da diferença como um outro espaço. Esses enquadramentos aMORTEcem nosso ser e estar no mundo, não apenas nas escolas, nas salas de aulas, nas apostilas cariocas e nas provas bimestrais, mas nos detalhes invisíveis que mexem e remexem o nosso presente.

Neste sentido, as provas bimestrais da rede municipal carioca se aproximam das zonas invisíveis que promovem a exclusão, mais ainda quando interferem em suas

escritas e se baseiam em critérios de correção individuais, desconsiderando o processo de aprendizagem de cada criança, na qual cria tramas de invisibilidades.

A avaliação, assim considerada, não se refere à aprendizagem e ao ensino como processos interativos e intersubjetivos, mas sim ao rendimento como resultado verificável, que pode ser medido, nomeado, classificado e hierarquizado. O que seria a representação do desempenho do sujeito em determinadas circunstâncias torna-se uma característica que identifica o sujeito: o mau (ou bom) rendimento produz o mau (ou bom) aluno (ESTEBAN, 2009, p.18).

Essa dicotomia entre mau e bom, viabiliza um processo classificatório e se articula politicamente para descolar o currículo e a avaliação das significações culturais e sociais. Essa busca por hegemonizar resultados, escritas, correções e posições, pode ser pensada como uma tentativa de transformar sujeitos em objetos (ESTEBAN, 2009; SANTOS, 2014). Concorde com Macedo (2014, p.13) que “quanto mais um significante se esvaziar de sentidos, mais facilmente ele pode assumir a função de representação da totalidade que lhe é incomensurável, no entanto ele jamais pode deixar de ser uma particularidade”. Não por mera coincidência, a naturalização dos julgamentos cognitivos na avaliação (conceitos) se assume como um critério supostamente neutro, como também meritocrático, pois continua selecionando e hierarquizando indivíduos pelos seus resultados e insistindo nas (im)possibilidades para representar uma realidade que não existe nesses enquadramentos.

Esta (im)possibilidade se estende para as provas de produção textual, e também para a correção delas, se tornando *uma escrita nunca escrita*, “nunca escrita porque é prescrita” (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p.40). Dessa forma, os atravessamentos construídos na vida dos estudantes vão sendo negados na escola, embora estejam lá o tempo todo por impertinência e quando não são negados, são jogados para o abismo da inexistência, considerados inválidos. Ao pensar a escrita e a correção desta de modo normalizado, produz-se

um currículo que não é currículo, mas sim papel, lista, prescrição de significados, é propor a professores que negociem com seus estudantes a criação de conhecimentos a partir de uma codificação arbitrária de significados cobrados em testagens externas padronizadas (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p. 45).

De modo permanente, esses reducionismos me acompanham até hoje. Esses parâmetros orientam a correção das produções textuais dos anos iniciais (3º ao 5º ano) aos anos finais (6º ao 9º ano), sem nenhuma alteração entre os anos de ensino.

Na incompletude de minhas práticas e falhas como professora, me indignava. Ora em palavras (como a apresentação de trabalho na pós-graduação pela disciplina de

perspectivas em avaliação) ora com o silêncio (nas astúcias das minhas práticas). Essas questões me remetem a algumas experiências que vivi no ano de 2018, com outras professoras. Escolho uma que se acomodou em minha memória e se tornou a primeira paisagem da minha caminhada, como também uma maneira de fazer estabelecendo contato com

as práticas ordinárias, as experiências singulares, as frequentações, as solidariedades, os enfrentamentos, as tensões, os consensos, as rotinas produtivas e as relações de forças que organizam os diferentes *espaçotempos* em que vivemos (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.37).

A escola atua em turno integral (7:30 às 14:30) respeitando a composição da jornada de trabalho com o limite máximo de 2/3(dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos, restando 1/3 para a organização das atividades didáticas, como disposto no quarto parágrafo do Art 2º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Após a saída dos alunos, ficamos na escola sob o regime do 1/3 de planejamento e cumprimento da nossa carga horária, nesse momento os professores se reúnem para conversar sobre tudo, há dias que fazemos até fuxicos, mas principalmente nos reunimos pela vontade de compreender o que lá se passa.

No vai e vem dessas conversas, partilhávamos sobre as provas bimestrais e a exclusão das subjetividades dos alunos, principalmente aos que pertencem ao Ciclo de Alfabetização e ainda estão desenvolvendo a aquisição e a consolidação do sistema alfabético. Eu tinha uma turma com diferentes singularidades de conhecimento, e a rede municipal de educação enviava uma prova bimestral que exigia conhecimentos que se distanciavam das conceituações apresentadas por eles. Nessas conversas, me foi segredado que a minha turma era composta por alunos que tinham obtido o conceito I (insuficiente) e R (regular) pela avaliação diagnóstica realizada pela diretora da unidade escolar. Isso foi organizado antes da minha entrada na escola, quando eu cheguei assumi a turma de acordo com esse arranjo.

A proposta era compor três turmas de 3º ano de ensino fundamental, acompanhando os conceitos apontados pela rede municipal de educação do Rio de Janeiro: I (Insuficiente); R (Regular); B (Bom) e MB (Muito Bom). A minha turma era formada com alunos cujo conceito era (I) e (R), seguida de outra turma com conceitos (R) E (B) e por último uma turma com conceito (B) E (MB). As combinações eram os conceitos e não as individualidades dos alunos, todas as turmas do 3º ano do ensino fundamental representavam os modos expressivos de um pensamento orientado por processos de padronização “que sustentam a ideia de que um padrão, seja ele qual for,

possa ser imposto, possa dar conta de abarcar plenamente a complexidade que caracteriza os processos de escolarização” (PEREIRA, 2016, p.48).

Neste sentido, acreditamos que *as escritas que não são escritas*, podem permanentemente dialogar com as escritas de outros “de todos os que estão na escola ou em volta, na localidade, e em tantos outros espaçostempos” (GARCIA; ALVES, 2008, p.85).

É preciso outra escrita para além da já aprendida. Há assim uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse como múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”, que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga... (ALVES, 2008, p. 30,31)

Portanto, a escrita que ordena os nossos passos, é uma “palavra soprada longe do corpo” (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p. 47), é uma escrita individualista, que se arroga como única e põe em operatividade “a definição das palavras em sua relação com as coisas do mundo, como forma de acessá-las “ (CUNHA, 2016, p. 25) e hierarquiza-las pela atribuição de valores. A discussão em torno da lógica hegemônica da avaliação no campo educacional é complexa, mas firmamos os nossos passos com Carvalho e Motta (2019, p.4), considerando a ideia:

De que não se deve pensar a avaliação, que é um discurso sobre o mundo, sem pensar no contexto verbal em que se realiza. Sem saber a que ou a quem responde, corresponde, afirma, reafirma, confirma, nega, aceita, rejeita, exclui, inclui. Enfim, com quem a avaliação e o avaliador dialogam.

Por esta entrada encaminho às noções de sujeito e subjetividade para pensar na avaliação como uma produção, não resultados, mas de sentidos que se apoiam na mistura das delicadezas de conhecimentos sonhados e praticados. Considerando os desafios que essa compreensão apresenta, comecei a pensar em “maneiras de fazer” diferente, ao que estava sendo imposto pela rede municipal, pois apesar de reconhecermos as escolas como ricos espaços de trocas e criação de conhecimentos, as recentes políticas de avaliação externa que seguem em um movimento dinâmico de controle e precarização do trabalho docente, podem se apresentar, a princípio, para muitos professores e professoras, como ameaças que inviabilizariam totalmente sua autonomia e liberdade nas salas de aula.

Apesar da existência de mecanismos que objetivamente caminham para esse fim, cotidianamente, o que é imposto simultaneamente é desobedecido pelos acontecimentos, pelas experiências, pelos experimentos e pelas redes que são tecidas, burlando (CERTEAU, 2014) as regras e os padrões pré-fixados por políticas e normas que são

externas às escolas. Certa vez, uma professora da escola partilhou uma experiência que ela e outras colegas faziam há bastante tempo com os alunos que desorganizavam e reorganizavam *as escritas que nunca são escritas*, transformando em espaços praticados (CERTEAU, 2014)

As crianças ficam muito nervosas com a prova de produção textual, porque sabem que serão avaliados, então a gente vai trabalhando a questão dias antes com eles, fazemos o texto coletivo com a turma, pensamos nas interferências e depois cada um faz o seu no rascunho individual, nessa hora quem precisa de ajuda a gente ajuda, né. Por que os autores não dizem que a escrita é um processo?”(CONVERSA DE 2018).

Durante o ano de 2018, ainda não tinha escolhido o ódio como objeto de pesquisa, me concentrava nas redes de solidariedades e conhecimentos enredados na escola, as nossas próprias dificuldades com os currículos e as avaliações externas que estimulavam uma rede de fazeres desobedientes e clandestinos da criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012). A força do cotidiano é realçada pelos *currículos como experiências vividas* (SÜSSEKIND; REIS 2015). Por outras palavras, criar currículo no cotidiano é um modo desafiante de expressão, que acontece “por meio das experiências que se traduzem em experiências narradas e interações contínuas entre sujeitos/atores sem estabelecer hierarquia entre os seus saberes diferentes” (SÜSSEKIND, 2014b). Neste contexto, desdobrar o cotidiano é duelar com vermelho tinto dos nossos medos e afinidades que se insinuam ao denunciar o que o currículo e a esfera pública inviabilizam. No cotidiano aprendemos a gramática da vida, do imprevisto, do choro e da dor...

É difícil dar bom dia para o cotidiano e “os sentimentos que acordam em nós” (SANTOS, 2019, p.237), mas existo onde me desconheço “e o conhecimento não é possível sem experiência [...] é através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma abertura que é concedida apenas pelos sentidos” (SANTOS, 2019, p.237). E por isso eu me perguntava, que conhecimentos são sobrenomeados pela invisibilidade? Que tipo de conhecimento é capaz de regulamentar o (uni)verso do cotidiano desde o nascer ao pôr do sol? Essas perguntas, ainda se espreguiçam e sonambulam a minha rede de conhecimentos, mas mergulhada em sala de aula pude atravessar de mãos dadas com Sússekink e Lontra (2016) pois:

Quando buscamos horizontalidade e copresença com os saberes e com os não saberes, as travessias curriculares se constituem como espaço-tempo de descobertas, de aprendizagem diversificada, de (des)formação significativa e provisória do ser professor (p.93).

O manejo da travessia curricular é *autobiográfico*, em outras palavras *currere* (PINAR, 2012 apud SÜSSEKIND, 2014c, p. 26), “currere é a forma infinitiva de

currículo, então enfatiza o aspecto futuro e também o passado, como um momento em *espiral* do qual nós viemos falando em termos de cotidiano escolar” (PINAR, 2012 apud SÜSSEKIND, 2014c, p.41). Desse modo, a fronteira que procurava atravessar “é da própria terra que procura encontrar-se” (LEITE, 1998, p.224). Não foi fácil encontrar a travessia na caminhada, um lugar que denunciava os traços do silêncio e onde o infinito se dispersava, eu errante dos acasos desdobrava à docência e o mestrado, na busca de um objeto de pesquisa.

Ancorada na infinidade de sentidos dessas leituras, pude deslocar, ainda que em passos lentos o pensamento de quem-é-de-que lugar para prestar atenção àqueles que já são de vários lugares. E quais eram esses lugares? Comecei a pensar nessa frase e os diversos movimentos que tencionam a busca pelo meu objeto de pesquisa. No caos do mundo, ser de vários lugares também é coexistir com diferentes conhecimentos e preservar as relações viventes, ou seja, supõe desenvolver a sensibilidade de incompletude dos nossos conhecimentos, apontando a necessidade de se envolver com outros saberes, possibilitando a construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos (SANTOS, 2014).

Entretanto, o lugar onde pesquiso desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2007, p.71), já que é considerado o “lado de lá” do município do Rio de Janeiro. Aqui, percebemos que a metáfora de Boaventura de Sousa Santos sobre o sofrimento humano sistêmico e injusto, provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo se monta e se desmonta de formas diferentes, revelando que há um tanto de verdades desejando ser ditas sobre as distinções radicais da dignidade humana. Andrieta⁶ é esse lugar!

Os símbolos de pertencimento de Andrieta se avizinham com as demarcações consideradas ilegais pela cartografia do mundo. Na silhueta das barricadas encontramos o reposicionamento dos acessos. Que acessos são esses? Não seria exagero afirmar, que esses acessos se permeiam nas profundezas da diferença e nos auxiliam a pensar na compreensão dos vários tipos de exclusões sociais existentes no mundo. Da mesma maneira, os modos como as comunidades organizam seus ritos, códigos, acessos,

⁶ Andrieta é o nome fictício que escolhemos para nos referir a um bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro, no Brasil. Cercado por morros, tem como limites os bairros de Guadalupe, Parque Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Pavuna e Costa Barros e Nilópolis (Baixada Fluminense).

apropriação e expressividade, demonstram que os ventos coloniais foram soprados, mas as individualidades não se foram.

1.2.1. Caçando solidariedades e engolindo ódios

A partir da compreensão de que currículo é um processo de criação coletiva e *autobiográfico* para o conhecer do mundo defendo que as salas de aulas são espaços onde construímos conhecimentos singularmente e coletivamente.

Desta maneira, é preciso admitir que mais que alunos e professores, em sala de aula, somos colegas que podemos ensinar uns aos outros os tão variados saberes e conhecimentos que sabemos, a partir do que sabemos, a partir do que fazemos, lemos, ouvimos, sentimos, conversamos, vemos, trançando nossos conhecimentos em processos que são sempre transversais, mesmo que não o percebemos, (GARCIA; ALVES, 2008, p. 86)

A interação social cotidiana não pode ser planejada, porque é surpresa e nos surpreende, não apenas na primeira aula, mas todos os dias da nossa docência. É partir dessa premissa que entendemos a primeira aula – e todas as outras- como *reinscrições autobiográficas*. Não existe um plano de aula que dê conta de estabelecer parâmetros para a complexidade do que é conversado, segredo e denunciado entre professores e estudantes nas salas de aulas, pois “ele se situa do lado de fora, na distância de uma observação apreciadora” (CERTEAU, 2014, p. 140).

Era dia 10 de abril de 2018, cheguei à sala com a coragem dos jovens e uma ingenuidade nas questões relativas à comunicação. Comecei a aula com uma pergunta sobre as leituras relativas ao lugar onde moravam: “O que vocês acham do lugar onde moram?”. Entre nós havia um silêncio de 24 corpos, 18 meninos e 6 meninas. Fui invadida por uma resposta que atravessava as profundas relações do ódio que mantenho em relação ao capitalismo “Eu acho bom, lá em casa é maneiro, quando eu chego da escola eu brinco com os meus irmãos, depois vou trabalhar vendendo doces no ônibus”.

Essa realidade já era esperada por mim, muitos alunos precisam trabalhar para ajudar as suas famílias com o sustento e encaram isso como um diagnóstico determinante. Ao recolocar a pergunta, intervenho tentando provocar as respostas das meninas. Neste momento, o assunto já era outro e já estávamos gozando respostas variadas, e antes que alguma delas pudesse externar a sua vivência, um aluno diz “Tia, mulher não faz nada de interessante, só arruma casa”, muitos meninos riram e concordaram.

Uma conversa com crianças, em idades de 8 a 11 anos, pode apresentar e trazer para a escola as tensões inerentes da ordem patriarcal. Sendo assim, para se entender que diversos fios tecem a ideia de conhecimento em rede, é preciso admitir que existe também

nessas redes ver/ ler/ ouvir e sentir o mundo a partir da acumulação do trabalho e degradação das mulheres. O modo como o capitalismo se associou ao patriarcado para impor e diferenciar não somente as tarefas que homens e mulheres devem realizar, mas também o uso do salário masculino para acumular trabalho feminino (FEDERICI, 2017) e alimenta em imagens heteropatriarcais⁷ que estão presentes nas salas de aula.

Munida desse entendimento, não consegui ser alheia ao comentário e perguntei, “E o que vocês acham disso, só as mulheres devem ser responsáveis em arrumar um espaço em que homens e mulheres vivem?”. O dissenso conduziu a aula, alguns meninos achavam essa combinação costumeira, pois suas trajetórias se convencionavam a uma variedade de sentidos patriarcais. Em contrapartida, outros (meninos e meninas) achavam que todos tinham o dever de contribuir.

As relações do trabalho infantil com nossa forte herança de escravização e o capitalismo foram repetidas em outras ocasiões, sempre cristalizados pelos meninos. Corriqueiramente ouvia frases como: “Final de semana vou trabalhar e ganhar um dinheirinho” ou “Tia, amanhã vou faltar porque vou ter que ir trabalhar”. A opção por buscar entender o currículo como tessitura cotidiana nessas *falasescritas* (ALVES, 2008) é assumir a radicalidade de perceber a atuação complexa e saliente das posturas autoritárias e antidemocráticas, logo o interesse em ouvi-las é admitir que estamos envolvidos e preocupados com essa teia de significações.

Acontece que eu procurava pela solidariedade, mas as presenças de sistemas de dominação se faziam presente nas falas dos estudantes, principalmente durante o período das eleições e eu não tinha como negar o acaso dinâmico, imprevisto e abstrato do cotidiano que envolvem os sentimentos do mundo. A complexidade (des)organizada do cotidiano revela as influências sobrepostas, ao mesmo tempo, que cada opressão está inscrita dentro da outra e se constitui pela outra e atua como constituidora dela. Aos poucos as conversas me mostraram os rastros de palavras que não são ditas, mas são inscritas no âmago de nossas dores e invisibilidades.

Se construímos currículo individualmente e coletivamente com as nossas experiências e *autobiografias* encontraremos situações e subjetividades produzidas como

⁷Em uma pesquisa realizada no ano de 2019 a população com 14 anos ou mais de idade dedicava, em média, 16,8 horas semanais aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas, sendo 21,4 horas semanais para as mulheres e de 11,0 horas para os homens. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>. Acessado em: 13 de fev de 2021.

invisíveis, e portanto, reconstruídas para cumprir novas funções sociais. Neste sentido, é desejável que as salas de aulas sejam *espaçotempos* vividos e de escuta para abrir-se a compreensão de que currículo é vida, e algumas operam em dependência com as “repugnantes formas de desigualdade e discriminação social” (SANTOS, 2019, p.7). Estamos todos amarrados aos códigos coletivos que comunicam a caminhada da vida cotidiana, por isso *fazerconversa* com currículos *autobiográficos* é uma caminhada que nos ensina a ser e a deixar de ser pelo reconhecimento do processo histórico, cultural e econômico que estamos inseridos.

2. ENREDOS DE ÓDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Ao lado daqueles que se dedicam a estudar os tecidos sociais e os formigamentos culturais presentes nas extensões práticas dos nossos modos de viver e modos de fazer, proponho me aproximar de uma vultuosidade que governa em silêncio, mas provoca despertamentos definitivos que encerraram o passado, censura o presente e lamenta o futuro de alguns. Ao transitar pelos cotidianos, encontramos muitos desses alguns inseridos em uma tessitura social contínua que devido a muitos estudos, não sabemos mais que nome e nem que estatuto dar, mas sentimos o peso da sua operabilidade. Aquilo que nos é jogado, diz respeito a determinações históricas estabelecidas dentro de uma anatomia que constitui em sua exterioridade três vertentes: colonialismo, capitalismo e patriarcalismo, sendo o racismo e a escravização propulsores dos três movimentos imperialistas.

Embora, essa pesquisa não se proponha oferecer uma análise alongada sobre esses movimentos que rearticulam os “patamares de diferença cultural e política” (SANTOS, 2009, p.9) reconheço que eles interferem no modo pelo qual as experiências sociais são constituídas, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são estabelecidas por conhecimentos rivais. Um conhecimento que não nasceu no nada, voltou-se principalmente sobre o presente, procurando reminiscências do passado e anunciando ilusões para o futuro. Essa lógica, se desenvolveu na Modernidade e podemos dizer que esse paradigma dominante se faz presente até hoje pelas experiências que são assentadas por uma racionalidade imperativa, que combina formas extremas do individualismo.

Longe de fornecer apontamentos definitivos e críticos sobre a modernidade, esclareço que a intenção desse capítulo é pensar nos meandros da racionalidade técnica e o modo como ela se renovou, influenciada pelos ruídos da presença de uma paisagem sonora aquecida por um contexto social que se constituiu a partir do século XVI e se consolida entre finais do século XVIII e meados do século XIX.

2.1. UMA ANATOMIA DO ÓDIO

O que é realmente notável na estrutura societal é que a concepção do conhecimento, experiências, explicações sobre a realidade, produtos, caminhadas e caminhantes- historicamente distintos-, possam se articular juntos em uma trama comum. Essa forma de compreender a sociedade, é definida como uma estrutura anatômica que

se encontra de pé, com o olhar direcionado para uma forma de conhecimento própria e total, um princípio único aliado a um modelo de ciência que “produz, permite ou determina semelhante um campo de relações e outorga-lhe o caráter e o comportamento de uma totalidade histórica específica e determinada” (QUIJANO, 2007, p. 79). Esse específico campo de relações hegemônicas consideradas naturais, é o que chamamos de *modelo racional da modernidade*.

Tal qual conhecemos, a modernidade e a anatomia determinam posições direcionais que estabelecerão quais são os movimentos determinantes para dizer o que não é possível ou o que deverá ser alterado para manter o padrão. A centralidade do conhecimento moderno,

se estendeu para além da ciência, submetendo a filosofia, a teologia e as humanidades em geral a um processo de cientifização, um processo que ocorreu de múltiplas faces do positivismo, sobretudo na forma de positivismo ou empirismo lógico (SANTOS, 2007, p.454)

Na qual o positivismo em suas várias vertentes, assentava nas seguintes ideias fundamentais: distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico- considerado único válido e rigoroso- e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas e centradas na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência.” (SANTOS, 2008, p.15)

Conforme apontado por Santos (2008) o positivismo assinalou alguns dos seus pressupostos na sociedade moderna nos séculos XVIII e XIX e constituiu uma dimensão fundadora de uma resposta aos problemas daquela época, ao considerar o progresso a partir da ciência. Embora, o foco dessa pesquisa não seja as ciências sociais ou a filosofia moderna, é necessário acompanhar a valorização dessa palavra e ascensão ideológica que se desenvolveu nos séculos XX e XXI, a partir do paradigma positivista.

O envolvimento da ciência como técnica na sociedade moderna foi o pano de fundo para costurar um paradigma que se assentava principalmente na reflexão epistemológica dos próprios cientistas, sobretudo os físicos (NUNES, 2008). Esta inadequação fortalecia cada vez mais a dominância de um conhecimento verificável, ao mesmo tempo sombreava a credibilidade de alternativas epistemológicas. Alimentou inclusive a ideia de que as técnicas são neutras, isentas das marcas do social e da experiência humana. O *projeto modernoepistemológico* busca reduzir conhecimentos da prática a uma ciência de rigor, mostra o seu papel crucial “na inscrição em textos,

aparelhos, materiais de pesquisas, representações gráficas ou outros suportes como condição de existência e de circulação desse conhecimento” (NUNES, 2008, p.305). O conhecimento tecido pela lógica do pensamento moderno *vê/lê/ouve/ sente o mundo* com

um olhar distanciado, desincorporado, o olhar objetivo e desapaixonado do cientista, o olhar associado à atividade de teorização é um olhar que reduz a percepção à cognição e que torna esta inseparável da capacidade de normalizar, de prever, de regular, de dominar, de legislar (NUNES, 2008, p.305)

Esse olhar pode ser percebido através da impossibilidade de conviver com a tradição religiosa, o que resultou em uma racionalidade que deu lugar à individualidade entre as pessoas. O espírito de liberdade para definir seus modos de ser e viver afastada do fundamentalismo religioso, resultou em uma visão voltada para a materialidade e existência, reafirmando a ruptura de que a vida não tem uma dimensão espiritual com um ser sobrenatural. Trata-se de uma razão idealizada na centralidade do indivíduo e no progresso, mas esvaziada de humanidade, pois é norteadada por um mercado frio, competitivo e impessoal.

Ora, não é um equívoco pensar que esse pensamento favoreceu os interesses de um grupo social, além de regular a fragmentação desigual das ciências. Não surpreende, que esse conhecimento sobreviveu a ruptura de seu tempo, e demonstra toda a sua vitalidade hegemônica nas formas científicas que validam e invalidam o ato humano de conhecer.

Nesse contexto, assistimos à emergência e à consolidação da lógica disciplinar, implicando num determinado modelo de produção dos saberes e numa certa lógica da pesquisa. Parece-me que um dos pontos centrais de tal lógica disciplinar é a busca, a um só tempo, de uma objetividade e de uma universalidade do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro (GALLO, 2006, p.556).

A leitura da modernidade não é uma tarefa fácil, pois a intervenção de seus campos de relações está em diferentes contextos de autorização, censura e invisibilidade. Essas distinções invisíveis, sustentaram o pensamento moderno ocidental e as versões universais que reduzem a complexidade humana do mundo. Todo esse campo de relações do pensamento moderno alcançará um sistema de desigualdade que se apoiará em noções essencialistas, capitalistas e coloniais para desqualificar/selecionar, normalizar e hierarquizar modos de viver e ser presentes na sociedade.

A previsibilidade necessária para provar o desconhecido e as incertezas presentes no mundo trouxe um ambiente de oportunidade para um pensamento “totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p.10). Diante dessa lógica, podemos perguntar: a lógica do pensamento moderno

emerge no interior de negociações que homogeneizam e invisibilizam as práticas cotidianas? Para começar a tecer o fio dessas respostas, se faz necessário transitar a discussão do campo epistemológico para o campo do social e político, o que implica deslocar a exclusividade teórica que estamos argumentando para as ideias e concepções da pós-modernidade.

Ora, a ideia de pós modernidade por mim perfilhada visava, ao contrário, radicalizar a crítica à modernidade ocidental, propondo uma nova teoria crítica que, ao contrário da teoria crítica moderna, não convertesse a ideia de transformação emancipatória da sociedade numa nova forma de opressão social. Os valores modernos da liberdade, da igualdade e da solidariedade sempre me pareceram fundamentais, tão fundamentais quanto a crítica das violências que se cometeram em nome deles e da pouca realização concreta que têm tido nas sociedades capitalistas (SANTOS, 2008, p.17).

De acordo com Santos (2008) a pós-modernidade não se apresenta como uma tentativa de se sobrepor aos conflitos provocados pela sociedade moderna, entretanto, se insinua pela celebração da ideia de que vivemos em uma sociedade de diferenças com horizontes modernos. É nesse sentido, que deslizamos nossos esforços para compreender as fronteiras das sombras que vazam o sol e visitam a ausência “daquelas que só foram parte da modernidade pela violência, exclusão e discriminação que esta lhes impôs” (SANTOS, 2008, p.18). Como apontado por Santos (2008) esse modelo totalitário, ao negar a racionalidade de outros modos de conhecer, se assumiu como a única forma de conhecimento verdadeiro, caracterizando-se como uma perspectiva solidamente construída para produzir um conhecimento reinante, sob o sepultamento de outros.

Essas influências paradigmáticas se estabeleceram com a Revolução Francesa, na qual o destino universal do homem, orientado pela Igreja Católica, sofreu um forte abalo pelas ideias iluministas. Essa construção ideológica, privilegiou a substituição da imaginação, fé, sentidos sobrenaturais e intuição para dar lugar ao saber racional e científico do conhecimento humano. O Iluminismo, deslocou as ideias referentes ao sujeito, a sua cultura e ao seu espaço, nesse sentido o sujeito moderno era detentor do seu próprio destino, já afastado das imposições religiosas e fundamentalistas. Com a possibilidade de reinterpretar o mundo, a motivação do progresso acelerou o aprofundamento do pensamento iluminista diante das ordens religiosas, apresentando a verdade como invenção, com base nesta concepção foi possível definir alternativas e determinar o fim de outras.

Parece-me que vivemos hoje, na pesquisa em educação no Brasil, a tensão entre um estilo ‘clássico’ de pesquisa, articulado com uma perspectiva positiva, disciplinar, universalizante, e um estilo ‘transversal’ que investe na errância da curiosidade, apostando na emergência de possibilidades distintas,

articulado com uma lógica da diferença, não universalizante (GALLO, 2006, p. 562).

Desse modo, as reflexões teóricas giraram em torno de rígidas dicotomias “que foram reconfiguradas pela opressão e discriminação colonial, à qual subordinou a sua lógica todas as demais” (SANTOS, 2008, p.27). Este processo que se dá na sociedade também acontece nas escolas, através de livros didáticos que orientam como estudantes e professores devem se sentar, as perguntas que serão respondidas e orientações ordenadas sempre em verbos imperativos, como mostra a captura das orientações de um livro didático para o segmento do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, peça que identifique qual é o dicionário e quais são os livros de histórias. Faça perguntas como: “Por que vocês acham que este é o dicionário?”, “O que ele tem que os outros não têm?”, “Para que serve um dicionário?”, “Em que situações usamos os dicionários?”, “Onde vocês já viram um dicionário?”, etc. Deixe que eles expressem seus conhecimentos prévios sobre o dicionário, cuidando para que respeitem os turnos de fala. (BNCC, 2017 apud VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO)

Essa narrativa hegemônica como espaço privilegiado eurocêntrico, se torna cúmplice de um interdito histórico (colonialismo) que massacra o nosso estatuto metodológico e epistemológico próprio nos cotidianos em que vivemos, através dos manuais de ensino, apostilas e convenções tradicionais que estão presentes nas fronteiras disciplinares. De acordo com Torres (2008) naturalizou-se “a ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa, um dos mais importantes princípios da modernidade” (p.5). Esse imperialismo epistêmico instrumentalizou significações para a formação do conhecimento e da vida cotidiana, uma exclusão e desqualificação do saber aplicada pelo mundo colonial, que dura até hoje.

Ao definir o pensamento moderno como um pensamento abissal, Santos (2007) argumenta que a racionalidade dominante da modernidade tem linhagens do norte eurocêntricas e se coloca a serviço das conservações imperialistas. A intenção de traçar uma nova modalidade de ser e viver no mundo, ajustou uma “política de terra e de exclusão, quando pensada em compreender o mundo na origem de seu ser” (TORRES, 2008, p.5). E quem são os seres visíveis na cartografia das relações entre conquistadores e conquistados? Segundo Torres (2008) a interpretação epistêmica da modernidade se caracterizou pelo (des)equilíbrio de possibilidades que impôs limites a ideia de universalidade, pois:

Entre os finais do século XVI e o século XIX, os Franceses e os Ingleses haviam traçado uma linha divisória entre a Europa do Norte e a Europa do Sul.

A diferença foi surgindo gradualmente através da propagação da Lenda Negra, do prestígio do avanço tecnológico e da asserção do poder colonial em África e no Sudeste Asiático. Os Franceses e as revoluções industriais forneceram justificações acrescidas para que Portugal e Espanha fossem marginalizadas da história da modernidade. O aparecimento de novas disciplinas no sistema universitário ocidental moderno durante o século XIX e a sua contínua expansão ao longo XX só vieram cimentar a posição subalternizada da Europa do Sul (TORRES, 2008, p.6).

Através dos apontamentos de Torres (2008) podemos perceber que houve uma invisibilidade inserida na visibilidade moderna, através de um ponto de partida radical que não permitiu que as relações culturais fossem constituídas por sua historicidade, mas pela localização geopolítica e pela vivência diáspora que não reconhece o outro como ser humano. Sustento a afirmação no presente, porque o colonialismo suprimiu não só as terras, riquezas e memórias, o colonialismo estabeleceu uma linha divisória que foi capaz de dividir “os humanos” e os demais, até hoje. O discurso da modernidade é uma narrativa de *colonialidade do ser* (TORRES, 2008), pois foi uma ideia de civilização ocidental que “legitimou a si mesma como controladora não só da economia, linguagens e autoridade intelectual, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais” (MIGNOLO; PINTO, 2015, p.383).

Concordamos com Mignolo e Pinto (2015) que o pensamento moderno ocidental se associou a hierarquização de um projeto global que foi capaz de interromper os sonhos matinais e experiências com coisas reais de um pobre, um preto, um estudante ou uma mulher sozinha. Ora, não estamos falando de uma ansiedade epistêmica, renovada pela efervescência do caos existente entre feudalismo, fundamentalismo e monarquia, mas de uma escandalosa desigualdade social que controla a produção de conhecimento e traduz os próprios privilégios para o mundo, por isso concordamos que a “colonialidade é, portanto, constitutiva de modernidade” (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 383) e, de muitos graves problemas da atualidade.

Em outras palavras, o colonialismo europeu edificou o discurso da evolução tecnológica e epistêmica sob o soterramento de outras culturas. Essa dimensão evoca

uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (SANTOS, 2009, p10).

A ocultação dos saberes produzidos pelos povos não europeus legitimou a potencialidade imperialista que proclamou a verdade europeia como válida. Portanto “não, existe universalismo europeu, existe, uma experiência fundacional eurocêntrica

que, devido ao poder econômico e militar dominante que detém, se impôs a outras experiências fundacionais existentes no mundo” (SANTOS, 2019, p.67). Essa prerrogativa se proclamou como válida devido a negação dos “não europeus” reduzidos a objetos de estudo, dominação e exploração pela arrogância colonial moderna. Desse modo, é necessário falsificar o encantamento hegemônico da modernidade como portadora potencial epistêmica, de modo que seu alicerce econômico, político e cultural atribuiu ao norte global o domínio imperial do mundo.

O campo teórico da colonialidade é vasto, por isso o recorte que dou a essa pesquisa se aproxima do que Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo e Maldonado Torres expressam em seus trabalhos: a crítica da modernidade acontece pela denúncia da sua pretensão totalitária, juntamente com a criação de possibilidades emergentes de conhecimentos e de reexistência de outras etnicidades. Ou seja, o deslocamento hegemônico da modernidade ocorre pela decolonialidade das narrativas, práticas e convivência social dando mostras de sua vitalidade nos cotidianos, a partir das suas pulsações locais e históricas. Talvez, a nossa rede de experiências seja a fissura corrosiva do desligamento epistêmico moderno, pois aprendemos a conviver com as realidades imaginadas e articuladas, diferentemente do bálsamo constitutivo da modernidade e seus estados nacionais belicosos.

Assim, o paradigma moderno de se produzir conhecimento, tendo o modelo de ciência positivista a favor da organização econômica capitalista, consolidou conhecimentos que priorizaram as linhas radicais que gerenciam as ações de “todos os conflitos na sociedade moderna” e provocam não apenas os epistemicídios de conhecimentos outros, mas também os ecocídios nos conflitos fundiários de terras demarcadas e desmatadas e os etnocídios de sujeitos que se inserem em uma realidade social excludente. Essa compreensão supõe assumir a responsabilidade de discutir os modos de pensar autoritários e totalitários que se assumem como única forma de conhecimento verdadeiro e legítimo “caracterizando-se como uma nova visão de mundo e da vida” (SANTOS, 2001 apud OLIVEIRA 2008, p. 18).

Esses relevos captam sentidos epistemológicos capazes de deslizar alguns entendimentos sobre os despertamentos, negações de vida e de conhecimentos, assegurando a existência do *epistemicídio*. Essa situação torna-se mais intrigante se considerarmos que esses modos de pensar vigiam os nossos modos de ser, combinados ao ódio. No 18 brumário de Luís Bonaparte, diante do que julgou uma farsa, Marx teorizou que a história não se repete, senão como farsa ou tragédia (Marx, 2011, p.25).

Não se repete, mas rima. Não se trata de demonizar o pensamento europeu ou a ciência moderna, mas de reconhecer as incompletudes provocadas pelo pensamento colonial, a partir do passado dilatado, reconhecendo as vibrações no presente. O momento é de encontrar as rimas, antes que seja tarde demais.

Para começar a ouvir os alarmes da amplitude desse mecanismo de aniquilação epistemológica, será necessário alinhar outras lógicas dominantes ao debate. Ao todo, Santos (2007) define três alianças fatídicas de manipulação do sistema de desigualdade social: o colonialismo, o *modus operandi e vivendi* do capitalismo e a estrutura patriarcal. Será estas as formas insidiosas do ódio? Qualquer dessas vias, furtaram a história e a infinita diversidade do mundo, pois a morte começou antes do tiro. A recusa da produção de conhecimento de determinados povos é definida por Santos (2007) como um assassinato de saberes, e consequentemente de corpos invisíveis e inexistentes.

Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o outro (SANTOS, 2007, p. 23-24).

Portanto, a característica desse pensamento abissal é a permanência de uma compreensão pulsada pelo colonialismo e capitalismo que apaga, afasta, exclui, extermina e se torna existente através da inexistência de grupos culturais marginalizados pela estrutura patriarcal e autoritária que penetra as confecções de consciência e conhecimento, desenvolvendo uma *linha abissal* (SANTOS, 2007).

A linha abissal é uma metáfora do sofrimento humano injusto que “consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2007, p.23). Seus efeitos são infinitos e vão desde o campo do conhecimento ao campo do direito e da geopolítica, operando de forma interdependente. Nesta pesquisa o fôlego teórico está acomodado nas circunstâncias epistêmicas e nas práticas portadoras que através dessa linha radical e abissal “dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ (SANTOS, 2007, p.23). Portanto, o pensamento abissal moderno foi a composição exata do colonialismo, capitalismo e patriarcalismo para produzir e radicalizar seus modos de representação na sociedade.

Se a modernidade é constitutiva do colonialismo, a linha abissal é impulsionada pelas deslocções maciças das expressões que ditam as verdades aceitáveis da cartografia abissal. Sua permanência ao longo de todo o período moderno e pós-moderno “não significa que estas se tenham mantido fixas. Historicamente as linhas globais que dividem

os dois lados têm vindo a deslocar-se” (SANTOS, 2007, p. 32). Estes deslocamentos se *norte-iam* por uma característica comum que revela velhas fraturas históricas não resolvidas e em muitos casos, invisibilizadas pelo truculento e arrasador projeto de dominação cultural que durante muito tempo se escondeu e que às escondidas dele se renovou em outras possibilidades de exploração.

De acordo com Santos (2007) a primeira linha abissal moderna foi provavelmente o tratado de Tordesilhas, assinado entre Portugal e Espanha, mas as verdadeiras linhas abissais “emergem em meados do século XVI com as amitylines (linhas de amizade), resultado do Tratado de Cateau-Cambresis (1559) entre Espanha e França. Esses países abandonaram a ideia de uma ordem comum global e estabeleceram a dualidade abissal entre os territórios presentes no tratado. A suposta ordem universal é negada, dando lugar a dicotomia hierárquica entre esses territórios, “deste lado da linha vigoram a verdade, a paz e a amizade, do outro lado da linha, a lei do mais forte, a violência e a pilhagem”. (SANTOS, 2007, p.27).

Na constituição do direito moderno, encontramos a violência autorizada pelo colonialismo. Uma máxima que estabeleceu a violência como permanência cotidiana das relações coloniais. Além desta, há a violência epistêmica, a qual denominamos epistemicídio (SANTOS, 2007) que em outras palavras instaura um sistema de referências opostas (inferioridade/subserviência; civilizado/outro) no imaginário ocidental na qual “elimina o juízo sobre si própria, acabando com as fronteiras entre o justo e o injusto, entre o legal e o ilegal, permeando ainda hoje os contextos pós-coloniais (SANTOS, 2007).

Ao escrever sobre a modernidade ocidental, Santos (2009) define que suas formas de intercâmbio silenciam e ditam concepções de conhecimento e direito.

O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos entram no contrato social abandonando o estado da natureza para formarem a sociedade civil. O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado da natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil. (SANTOS, 2007, p.28)

Defendo que a modernidade representou a experiência do epistemicídio para sobrevalorizar suas experiências, e por isso, em vez de significar o abandono do estado da natureza e a passagem da sociedade civil, coexistiu com o estado da natureza. Não se trata de conviver com as diferenças, mas de atender ao papel da violência através do lastro do colonialismo, capitalismo e patriarcalismo.

Neste sentido, a formação das linhas abissais resvalou à versão conspicuamente de reproduzir a ideia de que estar do outro lado da linha, o lado colonial da linha abissal, “equivale ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu em seus próprios termos” (SANTOS, 2019, p.25). O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao comparado com o passado irreversível deste lado da linha. Dessa forma, a simultaneidade de conhecimentos entre o colonial e o colonizador se converteu na invenção de um passado para dar lugar a um futuro único e homogêneo.

A cartografia abissal necessita efetivamente de um pensamento que justifique seus dualismos normativos (metrópole/colônia; legalidade/ilegalidade e verdade/falsidade; ódio/empatia). O fato de essa linha ser tão invisível contribui para a permanência da negação radical e da ausência de humanidade, a sub-humanidade. O contrário também é possível, “uma vez que seres sub-humanos não são sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna” (SANTOS, 2009, p.30). Em outras palavras, para a modernidade capitalista-patriarcal a invisibilidade de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui uma condição para a outra parte da humanidade afirmar uma lógica não humana.

As linhas abissais são trajetórias epistemológicas tecidas através do formato do colonialismo, capitalismo e patriarcalismo. Mas, não se esgota com nessas definições. Vista por outro ângulo, a relação entre o possível e o desejável nas relações culturais abissais promove outros modos de pensar e de estar no mundo, tornado invisíveis, subalternos ou errados pelo Norte Global. Reinterpretar o mundo pelas linhas abissais, não é uma tarefa fácil, mas necessária para imaginar uma mudança epistemológica, defendida pelo Sul Global e os estudos pós-coloniais. Não temos o intuito de classificar geograficamente o Norte e Sul Global, pois acreditamos que há presença de ambos em suas rotas. Mas, reconhecendo os apontamentos expostos nessa pesquisa e nos estudos de Santos (2007) e Pinto e Mignolo (2015) podemos imaginar os lugares de nenhum e os lugares confortáveis espreguiçados na cartografia abissal. A diversificação da segregação, da discriminação e da violência pelo Norte Global estabelece uma compreensão do mundo de que há tanto para compreender nos indiscretos deslocamentos das linhas abissais.

E quais são as linhas da vida que se acendem e apagam nas linhas abissais? A epistemologia do Norte sabe que a Terra é uma roda que gira, mas seu interesse se manifesta quando a bola da vida gira no centro dos seus ditos. E o que tem no Sul?

As epistemologias do Sul constituem uma reivindicação de novos processos de produção, de valorização de conhecimentos válidos, científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas das classes e grupos sociais que sofreram de maneira sistemática, destruição, opressão e discriminação (SANTOS; MENDES, 2018, p.10).

Ao identificar o Sul Global, Santos e Mendes (2018) fortalecem uma voz que denuncia que o Sul não é geográfico, é epistêmico e político. É um sul anti-imperialista. Também é um sul que espia e se disfarça no Norte, como os grupos oprimidos e marginalizados da Europa e da América do Norte. Paralelamente há um norte epistêmico e político no Sul geográfico que são as elites locais que se beneficiam do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, ou seja, o Sul imperial.

O Sul nos ensina que não há cartilha para entender o silêncio ou um gemido de dor, que a dúvida pode ser a certeza de uma incompletude, quando repensamos o mundo a partir de saberes e práticas e desenhamos um mapa mais justo, onde cabe o que foi devastado por uma história de epistemicídio. É um lugar inteiro, mas que se findou pelos pedaços de todos nós através da dor e da luta desigualmente distribuídos pelo mundo. O Sul é o lar que pode ser lido em metáfora e aponta para o lado esquerdo de nós, sinalizando as entrelinhas refeitas pela humanidade.

Caminhar em direção ao Sul, mas sempre olhando para trás. O avanço das nossas conquistas cotidianas, ocupando espaços no Sul, criando possibilidades para a superação das desigualdades em diálogos decoloniais torna visível a rubrica dos nossos desejos. É nesse sentido que a luta de todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos se impõe como condição de construção de um Sul mais expandido e um Norte mais encolhido. Voltar é uma opção, permanecer também. Escolher ficar é pra quem entendeu que *“despertador de pobre é tiro na janela”*⁸.

2.1.1. O ódio através das linhas abissais

Quem olha para os lados pode encontrar a opressão causada pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado em “rostos negros, sangue índio e corpo de mulher” (CUÍCA E MÁXIMO, 2020). Um Brasil que não está no plural, mas se espalha e mostra o desespero dos novos tempos. No fim das contas é tudo agir epistemológico. Ódio que vem do Norte e camufla o abismo entre si e a humanidade e um ódio que emerge na trama de tudo.

⁸Verso da música “Despertador de Pobre” do cantor Mc Disciplina cantada por alunos do 5º ano em uma conversa sobre desigualdade social. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-disciplina/despertador-do-pobre/>. Acessado em: 25 de fev de 2021.

Neste sentido, venho me dedicando a pensar nesse ódio que habita Norte e Sul enquanto feixes de relações sociais entre vencedores e os que ainda não venceram pelas circunstâncias do pensamento moderno. Por isso avanço na convicção de que as diferentes formas de conhecimento existentes no mundo foram invisibilizadas pelas linhas abissais oleada pela persistência do colonialismo que promove relações desiguais que afetam os *espaçostempos*.

O Sul global foi durante séculos, e mantém-se na atualidade, uma fonte inexaurível de experiências, de conhecimentos, de inovação social e política, de diversidade cultural e de celebração das diferenças. Toda esta riqueza epistêmica, social, política e cultural tem sido desperdiçada (SANTOS, 2018, p.10).

De acordo com Santos (2019) o ódio se instala como uma via de eliminação, ou, como um acerto de contas e justifica recorrendo a ação direta do caráter colonial que produz e esconde a linha abissal criadora de “zonas de não ser”. O seu caráter capitalista, através da exploração do trabalho e da natureza e o seu caráter patriarcal com a desvalorização dos corpos, das vidas, e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social.

Como argumentado anteriormente, a modernidade se manifestou através da ciência, do político e do direito (Santos 2007). O meu ponto de partida é que o ódio está imerso em uma concepção ontológica, epistemológica e política, na qual possui uma ética própria. Ou seja, tem uma concepção própria de convivência (formas de sociabilidade e de subjetividade) entre os seres humanos, guiada por uma norma abissal. Neste sentido, o conhecimento odioso- aquele que impede a copresença de saberes-, por maior variação interna que tenha, determina também os limites da convivência humana. Dito de outro modo, esse conhecimento motivado pelo impedimento da coexistência com outros saberes, separa e reduz o indivíduo a uma ausência de espaços. No outro lado não há abismos, há uma leitura monocultural que cria não existências: não liberdade, não igualdade e a insolidariedade.

O que existe na relação entre as *linhas abissais* e o ódio? Ao meu ver uma conversa de lógicas monoculturais que procuram afirmar uma verdade absoluta, universal e por isso desconsideram tanto os conhecimentos construídos pelos estudantes, quanto os conhecimentos produzidos pelos professores, na qual promove “o soterramento cultural” que Santos (2007) sinalizará como um *epistemicídio*. Ao negar os conhecimentos e as práticas, negamos também seus sujeitos.

É possível compreender, através de Santos (2007) os diferentes dilemas não consensuais do fenômeno do ódio e talvez esse movimento pode ter pontos de contato nas fronteiras das *linhas abissais*. Não temos a intenção de fornecer uma análise sobre a gênese do ódio, tampouco evidenciar os seus pontos de chegada, estamos dispostos a trazer um debate aceso e continuado sobre as convicções morais, conservadoras, heteropatriarcais e coloniais que são conhecimentos dominantes e se transformaram em interpelações de ódio.

O momento presente, traz embates que fertilizam uma lógica assumidamente *monocultural* (SANTOS, 2007) e se traduz em ditos de ódio pelo que é desigual, marginal e plural. Para Santos (2007) essa concepção pode ser observada pela possibilidade do encontro com cinco lógicas monoculturais para produzir formas de ser e viver não existentes, ou reduzidas a experiência do mundo ocidental dos dominadores, ou seja, permite a sua existência local desde que esteja subordinada aos seus ritos globais.

A primeira *lógica monocultural* é inspirada no tempo linear e reside na formulação da história como sentido e direção de única via, gradual e homogeneizadora do mundo ocidental. Aqui sentidos aproximados do crescimento, globalização, concepções de progresso, modernização de escolas em sistema charter e reformas curriculares baseadas em competências e habilidades se assumem como instrumentos epistêmicos e políticos para inferiorizar e estigmatizar grupos colonizados, considerando-os não evoluídos. Isso aparece em comportamentos, ditos e frases do tipo: “nossos professores não sabem ensinar”⁹ ou as manchetes das reportagens¹⁰ que citam o sistema educativo da Finlândia como exemplo para a educação pública no Brasil.

A segunda *monocultura* que Santos (2007) se debruça é a da naturalização das diferenças como desigualdades, é a lógica da classificação social, utilizada para legitimar as hierarquizações sociais e produzir possibilidades inexistentes. Usa a diferença para produzir inferioridade e conseqüentemente a naturalização dessa condição, nessa direção alimentamos narrativas de que a pessoa está “na rua” por que não se esforçou ou foi agredida “porque merece”.

⁹Aqui, faço menção ao depoimento da Deputada Federal Joice Hasselmann em 15 de fevereiro na Câmara dos Deputados, em Brasília. Vídeo disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-joice-hasselmann-e-contra-mais-dinheiro-na-educacao-nossos-professores-nao-sabem-ensinar/> . Acessado em: 24 de julho de 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2019/05/sistema-de-educacao-da-finlandia-pode-servir-de-exemplo-para-o-brasil.html>. Acesso em 24 de julho de 2019.

Uma vez que as formas de opressão são várias, mas todas elas se conjugam numa forma de subordinação que, mesmo tendo várias faces, cria formas de exclusão, simultaneamente” (SANTOS apud HYPOLITO; GANDIN, 2003, pág. 9).

Em seguida pode-se admitir a *monocultura* do saber e do rigor, a mesma que separa o que é legítimo e ilegítimo no conhecimento, rejeita qualquer manifestação de conhecimento fora dos princípios teóricos e metodológicos da Ciência Moderna, assume contornos homogeneizantes, único e absoluto. Dessa forma cria ausências e invisibilidades inventivas, já que nega a diversidade de experiências social e humana, isso aparece cotidianamente nos currículos eurocêntricos nas escolas e universidades mas toma forma mais explícita na frase “idiotas úteis e imbecis usados como massas de manobra de uma minoria espertalhona que compõem os núcleos das universidades”¹¹

A quarta *monocultura* é orientada pela virtualidade particular que ela produz em um espaço, na qual trazem em si representações de empenho de forças e de poder em escala dominante. Aqui encontramos a natureza convencional das experiências coloniais, ou seja, o local como marginal e periférico e o global como universal e dominante. Por último, encontra-se a presença da *monocultura* baseada nos critérios de produtividade e eficácia capitalista, na qual capilariza os sujeitos e os objetos como mercados. Tem como combustão o neoliberalismo e as leis de mercado. A não existência é produzida pela improdutividade, desqualificação, descaracterização e inadequação de formas de viver aplicadas a natureza do imperialismo econômico. Nós, professores somos alvo constante dessa ideia de que, embora titulados e tomando cotidianamente as decisões curriculares que precisamos, somos sempre tratados como quem precisa se qualificar e que há sempre patamares mais desejáveis para serem alcançados do que os que estamos. Isso não se passa com médicos nem com jornalistas, por exemplo.

Essas monoculturas não agem isoladas, pelo contrário, se entrelaçam e organizam de modo coeso e em redes para agirem em conjunto a favor de uma engrenagem abissal -uma maquinaria barulhenta para Certeau (2014) - e que atualmente se assenta em acontecimentos que se tornaram um oceano bélico. As permanências abissais que se fortalecem em narrativas, e se “constitui como ideologia no sentido em que subscreve,

¹¹Refiro ao episódio em que o Presidente Jair Messias Bolsonaro desqualifica os conhecimentos e atos de protesto dos estudantes das escolas e universidades públicas. Disponível em:<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-das-dez/videos/v/bolsonaro-chama-manifestantes-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra/7618813/>.

manifesta e reforça as relações de poder dominantes da nossa sociedade” (SANTOS, 2014, p.9).

Como vimos, o contexto moderno está intimamente ligado a expressões de predomínio definidas pelo colonialismo, mas essa dominação não é a única forma existente, ela apresenta muitas faces nos cotidianos e reforçam ainda mais o estatuto do ódio. Uma vez que as epistemologias do Norte estão ligadas ao capitalismo, colonialismo e patriarcalismo globais, as epistemologias do Sul estão relacionadas com as lutas sociais e com as conversas plurais (SANTOS, 2007).

Pensar em uma possibilidade de ruptura dessas dominações é estar comprometido com a ideia de que o Sul epistêmico passa a ser um espelho invertido, na qual podemos encontrar ideias de renovação, de criatividade, de insurgência, que podem trazer um percurso para além do abismo da negação. Esse horizonte é devolvido por aqueles que foram praticamente eliminados – mas nunca totalmente – por aqueles que, no passado, foram privados de futuro.

Enfrentar essas monoculturas, nos deslocar por mapas abissais e pensar os ódios que nos marcam, exige de nós um esforço, tanto teórico quanto humano, porque moramos na linha abissal, é uma luta diária contra o ódio a corpos racializados, sexualizados, degradados e escravizados. Por isso, admito que voltar não é uma opção para nós, cotidianistas, comprometidos com uma vida mais humana e justa. Ficamos, porque somos “movidos pela possibilidade de produzir outros possíveis” (FERRAÇO et al, 2019, p.65). Lutar pelo Sul é afirmar as invenções cotidianas desafiando a lógica da obediência monocultural, e para que isso aconteça temos que aprender como essa opressão ocorre no Sul.

Para que isso aconteça, é preciso visibilizar as experiências dos grupos sociais dominados, que são socialmente construídos e declarados não relevantes para as linhas abissais. De forma mais direta, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado produziram dimensões de violação que foram capazes de definir como desiguais e diferentes alguns sujeitos. Daí a importância dos estudos decoloniais nos cotidianos: desvelar as sombras civilizadoras da modernidade ocidental, mostrando que “a compreensão do mundo ultrapassa em muito a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2019, p.259).

Sentir com o Sul as violências epistêmicas está fortemente relacionado aos lugares e enunciação da subalternidade que por muito tempo eram apresentados como objetos de sociabilidade e não como sujeitos. O sentir com o Sul (SANTOS, 2019) subverte a ideia do que é relevante ou não para a investigação, e vai ao encontro dos estudos de Spivack

(2010) ao desafiar os discursos hegemônicos e também nossas próprias crenças como pesquisadores. Ao perguntar “Pode o subalterno falar”? Spivack (2010) chama atenção para as vozes emudecidas pela lógica essencialista da modernidade. Nesse caso, ir além do já exteriorizado pela modernidade, contar uma história que não cabe nos livros de história, mas que transborda nas salas de aulas.

2.2. TESSITURA DE ÓDIO NOS COTIDIANOS

Nos rastros de minhas memórias recentes, venho registrando e costurando contatos com a manifestação explícita dos ressentimentos e ódios nas salas de aula que cindem a sociedade na atualidade. A coexistência do ódio e do ressentimento chama atenção, quando se convive no cotidiano escolar e acadêmico, pois para nós cotidianistas¹², “pesquisar o cotidiano, exige estar no cotidiano” (OLIVEIRA, 2016). Essa atitude, encontra combinação nos estudos de Alves e Oliveira (2001) quando militam a necessidade de um *mergulho* nos interesses e desejos de seus *praticantespensantes*, para muito além do que é imposto pelo pensamento moderno ocidental abissal.

Os currículos prescritos agem com ações empreendidas pelo modelo de racionalidade que defende ostensivamente que conhecer significa quantificar, dividir e reduzir, um padrão que considera que o ato de conhecer não permite ir mais longe do que o rigor das suas medições e por isso “divide e classifica para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2010).

Ao compreender as identidades e diferenças como totalidades isoláveis e opostas, fixas e originais, de uma forma binária e mutuamente excludente, esses estudos, muitas vezes, ignoravam/ignoram ou invisibilizavam/invisibilizam os hibridismos, as linhas de fuga, os desvios e as dissidências em relação à formatização da vida que são engendrados em meio às práticas cotidianas, forjando outros modos de existência possíveis em processos afirmativos de diferenciação e singularização (SOARES; FRANGELLA, 2015, p.567).

Assim, disputamos cotidianamente as possibilidades de criar, fugir, desviar, burlar e recusar o caminho da ideia moderna e individualista do conhecimento que o percebe “como uma conquista individual e definitiva, um “lugar” a se chegar, no futuro, uma “terra prometida” à qual cada um chegará, ou não, em função de suas próprias virtudes,

¹² De acordo com (FERRAÇO; SOARES ; ALVES, 2018) os cotidianistas são pesquisadores que reconhecem a potência teórico-metodológicas-epistemológicas-políticas para pensar a contemporaneidade e os modos possíveis para as movimentações do mundo, apostando nos diferentes *espaçotempossociais*. Como principais pesquisadores cotidianistas do campo educacional brasileiro temos: Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazzo e Maria Luiza Sússekind.

aprendizagens e esforços” (OLIVEIRA, 2013, p.193). As nossas variadas maneiras de criar conhecimento nos *espaçostempos* em que atuamos, inclusive nas escolas e universidades contribui para a tessitura de *cada um com todos*, com isso desloca a noção de que o conhecimento é único, individual e permanente. Esse posicionamento discursivo faz com que “a escola, especialmente a pública, é um espaço de socialização aberta pelo dissenso” (PENNA, 2019, p.27).

Neste sentido, a escola democrática é um pluri-verso simbólico e epistemológico das nossas conversas, pois contribui a favor da justiça cognitiva e redes de conhecimentos que conversam e desconversam com o ódio, ao mesmo tempo procura manter o viver das diferentes formas de ser, coexistindo “um mundo comum onde estes diferentes mundos possam entrar em diálogo, onde possamos aprender com a diferença” (PENNA, 2019, p. 27). Essas conversas que acontecem na escola, também são *campos de disputa* (SÜSSEKIND, 2014b), pois diariamente *cavamos buracos* em nossos planos de aula e nos currículos prescritivos para contar e conversar sobre o que os livros não contam, mas as desigualdades tocam.

Durante o almoço, muitos professores conversam sobre variados assuntos, mas como estávamos em setembro de 2018 não podíamos deixar de comentar as notícias sobre as eleições presidenciais. Em meio a muitas conversas, manifestávamos o nosso temor pelo o que poderia vir através da eleição do candidato Jair Messias Bolsonaro. Nossa preocupação era acompanhada pela dúvida, medo e questionamentos sobre as possíveis mudanças nos rumos educacionais e na humilde razão que tínhamos em temer um movimento conservador e reacionário que rejeita qualquer ideia que se aproxime da diversidade.

O nosso medo tinha nome, ideologia e perseguição, se chamava Movimento Escola sem Partido¹³, é aquecido por um grupo de pessoas dispostas a lacerar os talentos subalternizados, as experiências, as relações, os modos de ser e viver presentes nos cotidianos. O Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004 e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib ganha visibilidade a partir de 2015, com o senso de oportunidade da fusão da denúncia da doutrinação marxista com a oposição à ‘ideologia de gênero’. Em agosto de 2020 o Supremo Tribunal Federal declara

¹³ Para um melhor entendimento deste movimento e seus alcances consultar o texto “Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas” e o texto: o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”.

inconstitucional o programa “Escola Livre”, promulgado em 2016 em Alagoas e inspirado no MESP.

O MESP pretende reivindicar um projeto mais amplo de sociedade. As discussões em torno da atuação dos professores e das relações de ensino-aprendizagem muitas vezes servem como ponto de partida que permite ao movimento se projetar nos espaços de disputa política dos mais variados (MOURA; SALLES, 2018, p. 137).

Uma *política de conhecimento* que conversa com o ódio, e se aquece pelos modos convencionais, dominantes e universais para produzir valores e produtos da vida intelectual e moral que ela sustenta, condenando o que é impróprio ou não. A possibilidade desse tipo de política surge pela disseminação de informações com profundas fontes de desconfiança sobre as instituições públicas e democráticas, não apenas as instituições, mas também em relação a quem atua nelas e acredita em uma sociedade democrática.

A possibilidade desse tipo de política surge sob certas condições numa democracia. Em mais um tipo de significado propagandístico distorcido, políticos podem transmitir a mensagem de que são representantes do bem comum ao atacar explicitamente o bem comum (STANLEY, 2020, p.79).

Como no caso da exposição Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira apresentada e cancelada no Santander, em Porto Alegre¹⁴, após uma sequência de protestos nas redes sociais. Também encontramos traços dessa política de conhecimento nos 14 mil livros censurados pelo ex-prefeito Marcelo Crivella com temáticas LGBT na Bienal do Livro, em 2019¹⁵.

Esforços semelhantes acontecem no campo educacional para moldar currículos e planos educacionais para fins tradicionalistas e em uma educação baseada em habilidades e competências.

Enquanto o PNE 2001-2011, por inúmeras vezes, se refere a gênero, principalmente no tocante à questão da educação como meio de promoção da igualdade de gênero, o PNE aprovado no ano de 2014 só foi aprovado na Câmara dos Deputados após a retirada das duas menções ao termo. A primeira no inciso III do artigo 2º, cuja redação inicial estabelecia que “são diretrizes do PNE: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi substituída por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. E a segunda na Estratégia 3.12, que previa “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”, foi substituída por “implementar políticas de prevenção à evasão

¹⁴ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html. Acessado em: 15 de fev de 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://exame.com/brasil/youtuber-felipe-neto-distribui-livros-lgbt-na-bienal-contra-a-censura/>. Acessado em: 15 de fev de 2021.

motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (MOURA; SALLES, 2018, p.153)

Rejeitar esses temas implica silenciar desigualdades, conhecimentos da sociedade e da cultura e relações de poder que promovem exclusão e opressão. A *política de conhecimento* que conversa com o ódio é trivial para aqueles que são homens-brancos-cristãos e podem se apresentar em público de acordo com os padrões culturais dominantes. Desconsideram que o Brasil é o quinto país que mais mata mulheres ¹⁶ na qual a sociedade naturaliza a violência de gênero- não apenas- e limita o desenvolvimento saudável de meninas e mulheres.

No sentido de evitar interpretações equivocadas para o contexto desse trabalho, ressaltamos que importa alongar, um pouco mais a discussão sobre o Movimento Escola sem Partido, nesta etapa. Esta defesa se desenvolve, pela proximidade do projeto com algumas conotações conservadoras e completamente intencionais que serão exploradas, mais adiante nesta pesquisa. Expandir essas compreensões, não significa reviver ou alimentar o cultivo do discurso reacionário, mas sim perceber que o “silêncio já não é mais uma possibilidade[...] pois a democracia está em jogo” (GALLEGO, 2018, p. 16).

Em muitos momentos, professores e professoras da unidade escolar onde atuavam suas críticas ao discurso reacionário deste projeto inconstitucional. Já sabíamos que o projeto estava marcado pela ilegalidade, mas tínhamos receio que as disputas morais e conservadoras pudessem ganhar força com a vitória de Jair Bolsonaro na presidência, e conseqüentemente oferecer uma abertura legislativa para retomar a efetivação deste projeto antidemocrático.

É justamente isso que vem acontecendo nos estados e municípios do Brasil, projetos de lei sendo aprovados que se nutrem pelos valores morais e cristãos do MESP, ao mesmo tempo, judicializam uma política de conhecimento que conversa com o ódio, na medida que inibe e criminaliza discussões sobre pedofilia, estupro, identidade de gênero, sexualidade e diferença. Recentemente foi aprovado -quase por unanimidade- na Câmara de Vitória – ES, o PL 15/2021 “Infância sem pornografia”¹⁷ de autoria do vereador Gilvan da Federal¹⁸. A proposta proíbe a divulgação ou acesso de crianças e adolescentes a imagens, músicas ou textos considerados pornográficos. Além disso,

¹⁶ Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/feminicidio-brasil-e-o-5-pais-em-morte-violentas-de-mulheres-no-mundo.htm>. Acessado em: 15 de fev de 2021.

¹⁷ Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1FXqkm_w7FBz4FJuXsxVWu8XPG6VpESOh.

¹⁸ Gilvan Aguiar Costa é um vereador eleito com 1560 votos pelo Patriota pela cidade de Vitória-ES.

defende que os responsáveis devem aprovar previamente o material pedagógico utilizado pela escola para a formação moral dos estudantes. A lógica do MESP ainda convive conosco. Nos projetos de lei aprovados, nas censuras de livros ou através dos planos nacionais. A política de conhecimento do MESP não está terminada, ela se refaz em cada município por grupos conservadores e religiosos que afirmam que: “primeiramente é uma vitória da família tradicional, cristã. Em momento algum ataquei a escola. Nós estamos apenas querendo proteger nossas crianças”¹⁹

Não por acaso, em 2018 alguns professores da escola em Andrieta já declaravam que evitavam assuntos que eram tratados como indesejáveis, perigosos e perniciosos pelo Escola sem Partido, tais como homofobia, gênero, sexualidade, machismo e feminismo, pois tinham receio de serem denunciados pelos responsáveis. Penna (2018) já nos alertava sobre os silenciamentos dos professores, mesmo sem deliberação constitucional em leis municipais, estaduais ou federal.

Ainda mais importante é o fato de que mesmo nos lugares onde a proposta ainda não foi convertida em lei, o impacto desse discurso já pode ser sentido no cotidiano das escolas. Alguns professores deixam de discutir temáticas importantes, por meio de enfrentarem uma campanha de perseguição (p.110).

Um dos aspectos centrais do MESP é o “seu caráter fragmentado, fortemente calcado no ódio aos professores, abusando da manipulação política do pânico moral²⁰, aliado ao espetáculo midiático das redes sociais.” (PENNA, 2018, p. 109). Aliado a essa operação, encontra-se a forte adesão aos argumentos que tendem a sugerir a polarização entre a escola e a família, estabelecendo uma ambiência de antioesão, descaracterização de conhecimentos e experiências plurais, avançando na certeza equivocada do professor como “inimigo”.

Ainda é preciso apontar que a fronteira hostil entre família e escola que o “movimento construiu através de seu discurso e prática não é somente um limite de métodos pedagógicos, mas uma regulamentação sobre como devem funcionar as formas mais amplas de socialização e convívio” (MOURA; SALLES, 2018. p.157). De acordo com Moura e Salles (2018) o núcleo dessa intenção alimenta a noção heteronormativa de

¹⁹ Trecho do discurso do vereador Gilvan da Federal no Plenário da Câmara de Vitória-ES. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/politica/noticia/02/2021/projeto-infancia-sem-pornografia-e-aprovado-na-camara-de-vitoria>. Acessado em: 15 de fev 2021.

²⁰De acordo com Moura e Salles (2018) o conceito de pânico moral estudado por Stanley Cohen (1972) caracteriza a forma como a mídia, a opinião pública e determinados grupos produzem diagnósticos com a percepção falsa ou empolada de que o comportamento de um determinado grupo, normalmente uma minoria ou uma subcultura, é perigoso e representa uma ameaça para a sociedade no seu todo.

que os filhos são posses dos responsáveis, e se considerarmos as retóricas maiúsculas do conservadorismo, estão subordinadas apenas ao pai.

O clima de agitação social que vinha se conflagrando desde o golpe de 2016, com as eleições presidenciais, não tinha como não chegar à nossas salas de aula. Mesmo na hora do almoço sempre partilhávamos algumas das muitas situações que os estudantes traziam de seus contextos familiares, midiáticos e sociais. Certa vez, uma aluna me trouxe um panfleto e um recado da mãe escrito na agenda escolar. A mensagem vinha acompanhada de uma recomendação para o voto em um deputado estadual. As pulsações das eleições de 2018 se acomodaram em muitos momentos durante algumas aulas, principalmente, em falas que caracterizavam a intolerância.

Lembro-me de mais duas mensagens expressivas de ódio. Ainda no ano de 2018 a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro enviou uma prova de produção textual. No terceiro bimestre, deste mesmo ano, a ideia avaliativa era escrever uma história sobre um momento com a família. Tenho um gosto em ler as produções textuais dos estudantes, me ajuda a reinventar o meu processo de docência diária e pensar a escola para além de um ‘campo de disputa’. Expandir a ideia de que a escola pode ser um espaço, onde diferentes modos de ser e de viver se encontram e se abrem ou não aos possíveis processos de aprendizagem.

Eu lecionava para o 3º ano do ensino fundamental, uma turma heterogênea com alunos de oito a onze anos, formada por dezoito meninos e seis meninas. Os estudantes eram bem participativos, gostavam muito de conversar, mas sempre competiam entre si para saber quem seria o primeiro a terminar alguma atividade proposta, isso era mais evidente em comportamentos que vinham dos meninos.

As produções textuais eram feitas da seguinte forma: antes de compor a produção individual, fazíamos uma produção coletiva no cartaz. Cada aluno escrevia uma frase com a ajuda do colega e minha intervenção, o objetivo era explorar a característica do gênero textual e imaginar outras possibilidades de modo coletivo, escolhíamos como suporte textual, o cartaz e deixávamos exposto em algum lugar da sala para “consulta bibliográfica”. Feita essa atividade, a proposta era realizar um rascunho da sua produção podendo consultar o dicionário, o colega e também a professora. Após esse registro, partilhavam oralmente suas escritas e ideias com os colegas e caso quisessem refazer, tinha essa possibilidade. Por último, transcreviam o rascunho para a prova de produção textual, pois a escrita é um processo que envolve o diálogo e experiências ao encontro com outros mundos.

Para a minha surpresa, pude sentir de outro modo duas escritas que trouxeram questões políticas e comportamentos animados pela tensão das eleições presidenciais. A primeira era de uma aluna que relatava um fim de tarde com a sua família e o grupo da sua igreja em um sítio. Em diálogos que manifestavam a presença de Deus nesse lugar, também encontrei a frase “*todo mundo que apoia o PT tem que morrer*”. Na hora senti um aperto no coração, pois, na época, eu apoiava o Partido dos Trabalhadores nas eleições presidenciais. Como ensinar de modo que as subjetividades dos meus estudantes sejam respeitadas quando esse reconhecimento não é recíproco?

Enquanto a resposta caminha para se chegar, emerge mais um contexto de ódio. Dessa vez, uma briga familiar representada por um aluno, sua mãe, seu pai e o irmão. Na história pai e mãe são separados. Em um jantar na casa do pai o meu aluno relata que o pai aprova a pretensão de Bolsonaro à presidência e pede o entusiasmo do filho diante de uma entrevista do candidato. Nesse momento, a criança revela ao pai que “*Bolsonaro é um merda, e eu não estou torcendo pra ele*” (sic).

O desfecho das eleições presidenciais, e conseqüentemente a vitória do presidente Jair Messias Bolsonaro em 28 de outubro de 2018 trouxeram consigo novas – ou velhas – concepções de vida e de dignidade humana. Em seu discurso de posse, Bolsonaro afirmou que o governo será um defensor “da Constituição, da democracia e da liberdade”²¹. Esta é a incerteza que nos assola, as respostas fracas precisam de perguntas fortes, como a grifada abaixo. O sinal da sua fragilidade consiste na negação do que afirma ao afirmar o que nega (diversidade). No entanto, esta não é a realidade de algumas pessoas. Aqueles considerados diversos ou diferentes veem a cada dia negado o “seu direito a ter direitos” e nas salas de aula isso pode ser sentido.

Na terça feira, nas escolas que querem sem partido, após as escolhas dos candidatos do segundo turno, o assunto era só ‘BOLSONARO’ e ‘HADDAD’. Teve até música: “ENTE, ENTE BOLSONARO É PRESIDENTE”. Os estudantes queriam saber mais sobre os rumos do Brasil e as funções do poder executivo e nesse momento ouvi uma pergunta forte “*Tia, é verdade que o Bolsonaro vai matar viado?*”

Em silêncio, diante da complexidade daquela pergunta, percebi que alguns alunos comemoravam essa fala... Antes que eu respondesse a sala já tinha se transformado em

²¹Ver mais em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-e-interrompe-serie-de-vitorias-do-pt.ghtml> Acessado em -01 de abril de 2021.

um Fla X Flu²² eleitoral e outros riram da situação. Perguntei ao aluno, mantendo uma postura séria: “Quê? Onde você ouviu isso” Ele respondeu: “Ouvi o meu pai conversando com uns amigos sobre isso”. Fui adiante: - “O que você acha disso, João²³? Você acha isso, justo?” “Não, tia. Eu acho que ninguém tem que morrer porque é viado ou porque vive de um jeito diferente”. Isso serviu como *um respiro* para o meu coração, mas ele ainda sangra demais.

Atravessada por essas palavras, compreendo que os cotidianos são *espaçostempos* plurais que “buscam dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que o constituem” (ALVES; FERRAÇO; SOARES, 2018, p.90). Por isso, mostram a potência da sala de aula, como criação, articulação de conhecimentos e (re)invenção da vida, “entrelaçada as redes de *conhecimentossignificações* tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprenderensinarmos*, formarmos e nos formarmos” (idem, p. 90). Diante disso, interrogamos: pode o MESP reinventar a escola afastada das narrativas que penetram desigualdades?

O MESP tem por objetivo propor que as escolas públicas se tornem um domínio isento das dinâmicas políticas e ideológicas presentes na sociedade. Dentro dessa lógica, há uma ideologia que obedece a um pressuposto absoluto que imprime processos de controle e assinala uma normatização pela redução das noções de sujeito. Este pensamento não é recente, há um terreno mais amplo, melhor dizendo, uma linha que configura as discussões em uma totalidade fechada e monocultural. A defesa da neutralidade é a marcha da invisibilidade, ao impor uma prática de ausência da presença, este movimento não admite que os conhecimentos produzidos por professores possam conviver com as diferentes possibilidades dos alunos em perceber os conflitos da sociedade.

Dessa forma, ao se deslizar em uma ideia que enfatiza um único pensamento válido daqueles que estão no poder, este epistemicídio ultrajado de imposição de neutralidade atende os interesses dominantes para silenciar apenas o que é produzido do lado de lá da linha abissal. As linhas abissais não acabarão com o fim do Escola Sem Partido, mas a nossa ciência cotidiana, comprometida com a justiça social não cimentará a cartografia abissal pela institucionalização da censura. Mais uma vez, somos cada um

²²Utilizo essa expressão para demonstrar a bipolaridade das vozes em defesa dos candidatos Fernando Haddad e Jair Messias Bolsonaro.

de nós, e ainda que fechem as saídas de nossa liberdade, a nossa pluralidade e polifonia de vozes irá coexistir com os nossos estudantes.

2.2.1. “O nome disso é machismo”!

O título dessa seção se desenvolveu com o contato de velhas questões que se insinuaram nos *espaçostempos* de minhas sombras e são validados pela sociedade. O outro lado da linha invisibilizou e continua silenciando- com apostilas cariocas, livros didáticos, provas bimestrais e avaliações externas- nossos olhares sobre os sentimentos do mundo. Conversar sobre o mundo é desbotar e deslocar as linhas abissais, movimentando cada vez mais as lógicas que amputam os nossos modos de ser e viver. De acordo com Sússekind e Lontra (2016) “as salas de aula são espaços de acontecimentos, de diferença e invenção, de “manipular lugares comuns” conquistando seus próprios” (p.94). Neste sentido, não é arriscado dizer que as salas de aulas e as convivências com a diferença podem significar o despertar de rostos anônimos que podem estar no Norte, mas precisam conviver com o Sul.

O coletivo e o pessoal quando se encontram na sala de aula, formam o motor de práticas curriculares que podem produzir “a virada do olhar” necessária à produção de novas questões. Quando dialogadas, ensinadas, aprendidas, conversadas e pesquisadas não hierarquicamente, ajudam a promover processos de formação continuados e ecológicos (SANTOS, 2003). Essa percepção, aposta que os marginalizados também são capazes de pensar, negociar, criar e inventar, ou seja, compreender o emaranhado de ligações sociais, referente às relações estabelecidas pelo pensamento abissal e com isso problematizar quem produz conhecimento, em que contexto produz e para quem o produz.

A tessitura das linhas abissais é bordada por fios de desigualdade, gestadas e gerenciadas por um sistema de opressão- colonialismo, capitalismo e patriarcado- que não foi superado pela pós-modernidade (SANTOS, 2007). Para realçar o entendimento dessa pesquisa pelo o que não pode ser visto, mas pode ser sentido, argumento que esse sistema de opressão regula uma monocultura de experiências que serve a “um fogo que arde sem se ver” (CAMÕES, 1997). Como se viu até o momento, a linha abissal é uma metáfora do sofrimento humano desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos, mas talvez nas salas de aulas elas sejam tanto simbólicas quanto físicas.

Ao separar a sociedade moderna em dois universos distintos: o universo da visibilidade e o universo da invisibilidade, sustentando a dicotomia presenças e ausências, as linhas abissais reificaram a negação de uma parte da humanidade (sociedade colonial) para legitimar a intocabilidade da sobrevivência da outra parte da humanidade (sociedades metropolitanas). Reforçamos Boaventura querendo pensar que as linhas abissais também são linhas de cor e de corpos violados.

A estrutura patriarcal instituiu e legitimou a hierarquia de corpos na qual influencia os costumes, palavras, vestimentas e ocupações nos espaços. Não é de se surpreender que essas tensões apareçam nas salas de aulas ilustradas por situações de aceite de uma cultura dominante, nesta parte do texto entendida como uma cultura heteropatriarcal. Não há justiça social se não tivermos o entendimento das lutas diversificadas, e isso envolve discutir sobre a abissalidade heteropatriarcal e as ocultações que necessitamos fazer visíveis sobre a degradação das mulheres e meninas.

É possível decifrar o pergaminho das cartografias abissais?²⁴ A resposta para essa pergunta exige que nós identifiquemos as origens dos muitos conhecimentos existentes no mundo e perceber “as intrincadas redes nas quais estão verdadeiramente enredados” (ALVES, 2008, p.16). Então, no contexto desta pesquisa, significa que não somente uma negação de humanidade dominante precisa ser superada, mas um pensamento constantemente renovado que desenvolveu uma rede de desigualdades, e elas também se apresentam nas salas de aulas. Nessas circunstâncias é preciso levar em conta a experiência do outro e as mil maneiras de desfazer o jogo (CERTEAU, 2014). Desse modo, as práticas cotidianas não são meramente um pano de fundo do pensamento abissal, mas estão no cerne da constituição social.

No início do ano letivo de 2019 a diretora geral da escola tem o costume de passar nas salas de aulas para se apresentar e lembrar as regras da instituição, tais como: horário de entrada e saída, a proibição de pessoas não autorizadas, alimentos que não fazem parte do cardápio, horário das refeições e uniformes. A maioria dos estudantes dessa turma, já eram atendidos pela instituição escolar nos anos anteriores, então poucas eram as informações inéditas para essa turma. A comunicação estava acertada até que a diretora Sônia diz que o uniforme definido pela gestão para a turma do 5º ano daquele

²⁴Recorro aos estudos de Nilda Alves no texto “Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas”.

ano seria: calça jeans, camisa da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e tênis.

Olhei para a turma e os olhos estavam atentos, eu sabia que tinha alunos e alunas presentes que não estavam de acordo com a regra estabelecida pela direção e por ingenuidade achei que esse motivo era o menos preocupante para uma escola pública. Após o anúncio das regras dos uniformes, a diretora desta escola me pediu licença para estender um pouco mais a conversa com a turma. *“professora, a senhora pode me dar mais alguns minutinhos? Gostaria de ter uma conversinha com as meninas dessa turma”*. Concordei com o prolongamento da conversa, que estava mais para palanque das linhas abissais. Ela começou a falar em tom irônico:

Meninas do 5º ano que estão vindo com shortinho para a escola, isso não é uniforme. O uniforme da escola é calça jeans, camisa da escola e tênis. Shortinho e chinelo não fazem parte do uniforme, não quero saber de ninguém vindo para a escola com short jeans curtinho. Depois quando algum menino mexer com vocês ou passar a mão onde não deve, não me procurem na direção para reclamar, estão avisadas”. A diretora Sônia finalizou a “conversa” dizendo: “os meninos estão em uma fase que sentem alguns desejos e não conseguem se conter, vocês como são moças de respeito precisam se comportar” (sic) (TURMA B, março de 2019).

Após a fala da diretora, ouço...

-OH, TIAAAAA, você ouviu o que a Tia Sônia disse?

- Ouvi, Ana Beatriz.

- Eu achei muito injusto o que ela disse, porque o Daniel está vindo de bermuda, ainda por cima MARROM e ninguém falou nada, então porquê (sic) que ela reclamou só dos shorts das meninas? Tinha que falar com todo mundo que tá vindo sem calça jeans.

- Você está certa, a postura é essa. Falar com os alunos que estão desobedecendo as regras, independentemente de ser menino ou menina (TURMA B, março de 2019).

Com apenas 12 anos, Ana Beatriz já tinha entendido alguns dos princípios que regem o estereótipo da mulher na sociedade. Mas, também tinha entendido que esse tipo de demanda é desigual entre meninos e meninas. Um discurso que é proferido por sociedades patriarcais de ditam os costumes, vestimentas, cores, texturas e as palavras que meninas e mulheres podem ou não adotarem em seus cotidianos.

A presença do ódio como um conhecimento abissal, incapaz de conviver com as manifestações da diferença ou do feminino, ilustram as aproximações teóricas da conversa a seguir. A ênfase dada está, portanto, na tensão das práticas e na diferença que elas instituem, deslocando os comportamentos hegemônicos dos meninos da sala. Nessa nova forma de compreender a sociedade, as meninas da turma b não aceitam mais os

lugares que não desejam e repensam maneiras de enfraquecer a normatividade e ultrapassar os limites impostos.

Todos os dias, antes de começar a aula aguardo alguns minutos, pois alguns alunos moram distantes e tem dificuldade em chegar no horário, então a entrada ocorre às 07h50min e temos um acordo para que a aula comece por volta de 08h10min. Nesse tempo, os alunos se acomodam em seus lugares, conversamos sobre a aula anterior, fatos da semana, situações familiares e os segredos da nossa vida. Os alunos não possuem lugares definidos, mas percebo que há uma rotina para a escolha dos assentos. Passados cinco minutos após o horário de entrada, ouço um diálogo entre dois estudantes (um menino e uma menina).

Pedro diz: Sai daí, Juliana. Eu sento aí.

Juliana responde: NÃO! Eu cheguei aqui primeiro.

Pedro insiste: - OH TIA, OLHA A JULIANA AQUI! Não quer deixar eu sentar no MEU LUGAR. (Olha para Juliana, bate em seu peito na hora em que fala “meu lugar”)

Antes que eu respondesse algo, Juliana responde: - Tia, NÃO VOU SAIR DAQUI (balançando a cabeça como negação), não é justo eu cheguei primeiro, o Pedro chegou atrasado.

- Oh minha filha, eu sento aí todo dia! Responde Pedro.

A turma toda parou para prestar atenção, nesse momento outro aluno entra na conversa e fala: - É mesmo tia, o Pedro senta aí todo dia.

- Sim, o Pedro senta aí todo dia, mas hoje já tem alguém sentado, então não será possível. Respondi

Pedro insatisfeito responde: Ah, tia vou sentar aonde, então?

- Tem vários lugares disponíveis na sala. Pode sentar onde estiver disponível.

Nesse momento, Ian que tinha afirmado que Pedro sentava no lugar que estava em disputa, fala: - Tia, mas o Pedro é alto se ele sentar no meio da sala ele vai atrapalhar quem está atrás dele enxergar.

- É só ele escolher um assento nas extremidades da sala e se ele quiser sentar no meio, a gente dá um jeito pra ninguém sair prejudicado, o que eu não posso é concordar que a Juliana saia do lugar onde está sentada para o Pedro sentar. Quem aqui gosta de sentar nos bancos que são mais altos do ônibus?

Alguns alunos respondem que sim e outros se silenciam.

- Então gente, quando vocês entram no ônibus e esses assentos estão ocupados, vocês pedem para as pessoas levantarem para vocês sentarem?

Alguns alunos respondem que não.

- Pois é gente, esse tipo de comportamento é desigual. Não tem justificativa eu colocar a minha vontade acima da vontade do outro, apenas porque eu desejo que seja dessa forma (TURMA B, 2019).

O cenário era silencioso, em alguns rostos o autorretrato da vergonha em outros a fúria expressa pelas linhas faciais. Com ou sem a nossa intenção, os relevos históricos sobre os corpos dominados aparecem em nossas salas de aula e não há como soterrar cada um de nós. Nas palavras de Santos (2010) somos uma rede de sujeitos e combinamos várias subjetividades e essa complexidade circula com os processos de dominação presentes na sociedade. Se não fosse às salas de aulas, seria em casa, nos bairros, nas

igrejas ou praças, a linha abissal é um gigante entre nós e ameaça a manutenção dos costumes das mulheres.

Quando assumi as turmas do 5º ano do ensino fundamental em 2019, imaginei as visões normativas que uma mulher de 29 anos e solteira poderia enfrentar. Esta era uma questão que acordava e dormia comigo, desde a escolha das roupas até a proximidade com os alunos. Muitos professores da escola vinham falar comigo sobre a postura “ideal” em uma sala de aula com estudantes dessa etapa. Ouvia frases “*you tem cara de boazinha, tem que chegar séria e ter postura firme senão eles não irão te respeitar*” “*não pode dar confiança pra eles, senão já era*” (sic). Para ser justa, em muitas situações eu tive que admitir esse tipo de postura, não para criar um ambiente de hierarquia e controle de poder, mas porque presenciava a extensão das linhas abissais.

Após o almoço nos acomodamos na sala para realizar uma atividade sobre autobiografia, conversava com a turma sobre o gênero textual, ilustrando as preferências, relações familiares e os lugares por onde passamos. Durante a realização da atividade, uma estudante me chamou e me perguntou “professora, a senhora me ajuda a pensar no que que eu posso escrever?” (sic) “sim, vamos pensar...”. Mas antes que eu pudesse ajudá-la sou interrompida por uma voz: “TIIIIIIIIIIA, a senhora não sabe o que eu ouvi”. Disse Ian, com a mão na boca e rindo ao mesmo tempo. “Não vou contar pra senhora não ficar chateada”.

Quando olhei, apenas alguns meninos estavam rindo, não escancaradamente, mas sutilmente, um em especial estava sério e falou: “Aí na moral, você são muito vacilões” “Th, eu nada rapá, O Pedro que é”(sic). Respondeu Ian em tom agressivo. Vendo a situação, fiquei curiosa para saber do que se tratava e perguntei “O que houve?” “Tia, sabe o que é? Quando a senhora abaixou para falar com a Natália o Pedro falou assim, a tia tem o maior bundão, fala aí agora na cara da tia”.

Olhei para o Pedro e perguntei “Você falou isso?” “NÃO, TIA!” Respondeu Pedro, rindo e negando ao mesmo tempo. “FALOU SIM, TIA! Tem que respeitar a tia, cara”. Ao mesmo tempo que Ian sustentava a minha defesa, expressava uma euforia pela situação. Olhei aquela cena e pedi para que parassem a atividade, pois já não importava mais a finalização dela, mas estava disposta a cavar buracos no plano de aula para discutir o machismo.

O que mais me chamou atenção nesse contexto foi a forma como a maioria dos meninos se comportaram diante da situação, ao mesmo tempo em que denunciaram, mostraram uma posição de invulnerabilidade da sua masculinidade através da

comunicação sorridente. As meninas estavam sérias e imobilizadas, mas seus olhos anunciavam empatia e repúdio, talvez medo. Aproveitei o momento para falar sobre o assédio e o modo como isso foi percebido pelos meninos da sala de aula

O que mais me surpreendeu não foi o comentário do Pedro, mas a forma como a maioria de vocês se sentiram... confortáveis em rir dessa situação, ninguém aqui ficou com vergonha em falar ou teve algum medo da minha reação, mesmo eu sendo professora de vocês, tem algo silencioso nesse espaço que faz com que vocês, meninos, se comportem assim, isso tem um nome (sic)... “MACHISMO” gritou uma aluna. (TURMA B, 2019)

O pensamento abissal protegeu os costumes restritivos do patriarcado a mulher, fortalecendo uma subordinação ilimitada, ao mesmo tempo em que construiu uma falsa ideia de responsabilidade e proteção para os modos de sociabilidade. Essa condição pode ser percebida quando em situações de opressão, o corpo falante recorre a uma figura masculina para defender a situação desigual a qual está submetida. A conversa continuou e foi direcionada para o patriarcalismo o dizer de Ian, revela algumas aproximações deste tipo de violência “vai ó, o pai da tia é polícia, tá? Você fica falando essas coisas dela, ele vai vir aqui te dar uma coça” (sic) (TURMA B, 2019).

A ideia de que a mulher precisa de um homem para defendê-la está corporificada também nas salas de aula, o que acontece lá fora, acontece aqui dentro também. Mas, temos a chance de compreender as complexas relações de dominação entre os gêneros e dialogar sobre isso com os estudantes

Eu não preciso que vocês me respeitem porque o meu pai é policial ou porque ele existe, eu mereço respeito porque vocês falaram de algo que é exclusivamente meu, e interessa apenas a mim. Não devemos nos sentir tranquilos e entusiasmados falando do corpo de alguém, estamos desrespeitando com as nossas palavras essa pessoa. Existe uma desigualdade nessa situação. Algo tão sério que faz com que quem foi desrespeitoso não se sinta envergonhado diante da situação, pelo contrário ache isso engraçado. (TURMA B, 2019).

Deslocar é uma forma de descolonizar os currículos abissais e dizer que a desigualdade não é apenas econômica, como é ensinada nos livros didáticos. Quando as diferenças se encontram nas salas de aula percebemos que o conhecimento tem um ponto de chegada que não é igual e justo para alguns. A locomotiva conservadora pode fazer muitos investimentos, e um deles são as situações curriculares.

(Des) alinhando as linhas abissais com Süsskind (2014) consideramos que falar sobre questões que desafiam as estruturas de poder é um jeito de desalinhar o conhecimento hegemônico dos currículos preestabelecidos. Diante da situação, aproveitei que estávamos pensando sobre as nossas histórias de vida para compor a autobiografia e sugeri que devêssemos pensar de modo profundo sobre o peso que sai dos nossos lábios

e causa dor, pelos julgamentos e compreensões que fazemos sobre as pessoas. Em outras palavras, nossas autobiografias são de intolerâncias e/ou empatia?

Amanhã vamos terminar a atividade e quero que vocês pensem O que a gente tá fazendo e dizendo na nossa vida? Será que teríamos satisfação de colocar tudo o que falamos e dizemos no papel? (TURMA B, 2019)

Há muitos fios soltos que vão sendo trançados ao mesmo tempo e por isso

pensar em rede é o apelo que parecemos fazer diferentes pensadores de diferentes campos do saber para que possamos organizar uma aproximação não mais linear da realidade, uma aproximação dogmática da qual se diga “essa é a realidade”, mas da qual se possa dizer “assim a realidade me parece (AZEVEDO, 2008).

Cada fio tem seu segredo e gatilho para o enredamento de cortinas de experiências e solidariedade entre os *pensantespraticantes* (OLIVEIRA, 2012) e compartilhar conversas “é uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos, mesmo que não seja parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras” (SÜSSEKIND; REIS, 2015, p.616).

2.2.2 “ Por que não existe o dia da consciência branca? ”

Apenas esse subtítulo já justificaria a importância da conversa sobre as maneiras que o ódio se manifesta nas salas de aulas. Muitas vezes, não veste a agressividade ou violência, tem dias que seu traje é a intolerância disfarçada de igualdade. Pensar o fazer pedagógico comprometido com uma postura decolonial e antirracista é dar um passo além das aprendizagens hegemônicas. A escola além de ser um “campo em disputa” (SÜSSEKIND, 2014b) também é um espaço político e para isso é preciso transgredir as fronteiras do racismo. Como questionar as parciaisidades que reforçam os sistemas de dominação e ao mesmo proporcionar maneiras de desenvolver a aula para outros grupos diversos?

Gosto de enfatizar nas minhas aulas que o dia 20 de novembro não é um dia de comemoração, mas de pensar sobre as violências físicas e simbólicas da escravização que ainda estão presentes na sociedade, e a partir disso pensar na ampliação das possibilidades através de leis. Lembrar que a população negra é a mais vulnerabilizada pelas desigualdades abissais, através de notícias, vídeos e imagens. A primeira atividade para

responder que não existe dia da consciência branca foi analisar uma notícia publicada pela Agência Lupa²⁵ que expõe a desigualdade racial no Brasil em diversos cenários.

Em 2019 dei aula para 56 alunos e 70 % deles eram negros e pardos, entretanto, sou uma professora branca falando sobre racismo, e isso me incomodava. Na época circulava pelas redes sociais o vídeo de um segurança em seu trabalho no estádio do Mineirão, na qual foi vítima de agressões racistas por dois irmãos²⁶. Só foi falar o tema da aula para os alunos da turma b narrarem com detalhes as cenas do vídeo. “Tia, aqueles caras são muito racistas” “Cuspiram no cara, ele tava lá trabalhando, não fez nada” (sic) “Maluco tranquilão e os caras foram lá e xingaram ele porque era preto” (sic). Após esse momento conversamos sobre as diferentes formas que o racismo se manifesta, muitos estudantes lembraram de algumas notícias que circularam pela internet, como ataques em redes sociais de alguns artistas, o que revela a maneira como os negros são subjugados nos espaços apenas pela sua existência, independente da classe econômica.

A reação dos alunos da turma b diante do crime racista cometido pelos irmãos na arquibancada do estádio foi enérgica, alguns falaram “se eu pego um cara desses, nem sei o que eu faço”, “tem que matar esse cara” e “ tinha que cuspir de volta”. Em certo momento o estudante pergunta:

-Tia, se fosse com você o que você faria?

-Oh meu filho a tia é branca não é negra, como ela vai saber? Responde Ian

- Realmente, sou branca. Mas, sou contra o racismo mesmo sendo branca e acredito que a forma mais acertada seria denunciar esse crime. Nós brancos não sentimos o racismo, mas podemos ter práticas que diminua a dor de quem sente isso todo dia.

- E como a gente faz isso? Interrogou Juliana

- De muitas formas, primeiro não sendo racista. E isso envolve usar a diferença para humilhar e tornar o outro inferior. Ninguém é melhor que o outro, por causa de cabelo, cor dos olhos ou lábios volumosos. Depois temos que apoiar as ações do governo para que os negros estejam em todos os espaços para superar a desigualdade. Por isso que o sistema de cotas é uma política importante.

- Oh tia, quando eu for pra faculdade eu vou poder usar isso? (sic)

- Vai...

(TURMA B, 2019)

O cotidiano tem essas coisas, cria possibilidades que não imaginamos nos objetivos dos nossos planos de aula. Ao citar o sistema de ações afirmativas cavei mais um buraco nos planos de aulas que os *currículos escriturísticos* não esperam que os

²⁵Maiores detalhes em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/> Acessado em: 04/04/2020.

²⁶ Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/mg/futebol/noticia/seguranca-do-mineirao-e-alvo-de-injuria-racial-de-torcedor-apos-cruzeiro-x-atletico-mg-olha-sua-cor.ghtml> . Acessado em 16 de fev de 2021.

professores realizem, pois estabelecem o que deve ser ensinado e falado nas salas de aulas, e a explicação sobre as ações afirmativas não é um desses assuntos. Não é, mas se faz necessário levar para as salas de aula a diversidade de conhecimentos e direitos que nos envolve.

Na conversa, os alunos perceberam a minha branquitude frente ao racismo, mas também perceberam que brancos podem somar suas vozes as dos negros na luta antirracista. Isso não significa que eu não possa falar e denunciar as invisibilidades do pensamento eurocêntrico normativo e racista, mas significa agir pelos “vãos” tencionando o ritmo de andar pelas linhas abissais e fortalecendo a nossa rede de solidariedade. Reconhecer o ponto de partida das nossas vozes e a que grupo pertencemos é importante, por isso convidei um professor negro da escola para conversar com as turmas. Trazendo a sua história de vida, o seu modo de pensar e de conhecer o mundo, sua autobiografia e as suas redes de conhecimentos. Por motivos de segurança não transcreverei essa conversa, pois foram enredadas entre os estudantes e este professor, mas a visibilidade da autobiografia de um sujeito que fala e é ouvido provocou algumas perguntas: “tio, alguém já foi racista com você?” “o que a gente faz quando alguém é racista com a gente?”.

A discussão sobre o racismo teve outros deslocamentos na turma a, aqui não tivemos exaltação da negação de vida para os racistas, mas enquadramentos da posição cômoda de privilégios de determinados grupos sociais, os brancos. A manutenção do apagamento dos conhecimentos de corpos negros continua sendo apagada em nossa sociedade e isso foi percebido pelos alunos do 5º ano

Esse apagamento acontece em muitos lugares, na televisão, em determinadas profissões, nos aeroportos, universidades, museus...

- Tia, a senhora já reparou que só tem três professores negros que trabalham aqui na escola?

- Sim, Renata...

- Na direção então... não tem ninguém. Continuou...

- É mesmo tia, na novela das nove só tem dois atores. Disse Kaique.

(TURMA A, 2019)

Os espaços escolares assumem possibilidades para a criação de um ambiente de discussão para a confrontação das desigualdades presentes no cotidiano. O conhecimento abissal do ódio está a serviço das práticas que homogeneízam e barram as nossas decisões em sala de aula, mas através das nossas *conversas complicadas* (PINAR, 2012; SÜSSEKIND, 2014) procuramos manter o viver das diferentes formas de ser e de incorporar aos currículos práticas que desmontem os (des)privilégios no mapa abissal.

-Por que não temos o dia da consciência branca? Uma aluna branca perguntou.

-Porque não foram os brancos que foram escravizados, torturados e humilhados, pelo contrário. Foram pessoas brancas que fizeram e apoiaram isso.

Isso não quer dizer que toda pessoa branca tem esse pensamento, quer dizer que gente como eu e você não sofremos esse tipo de dor. A gente pode ter dificuldade com dinheiro, pela gente ser menina e mulher e quiser usar uma roupa ou uma maquiagem forte, mas a desigualdade em relação a nossa cor nós não sofremos (TURMA A, 2019).

Nesse lugar também podemos pensar acerca da igualdade e diferença entre as pessoas e conseqüentemente o porquê de não se ter um dia da consciência branca, pois “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462).

3. UM TSUNAMI FAZ TREMER AS LINHAS ABISSAIS?

Ao escrever sobre o Norte, e seus conhecimentos eurocêntricos, visitamos algumas aproximações das formas restritivas do colonialismo na nossa sociedade, como o aniquilamento dos pedaços culturais de nós. A decisão de viver dos povos colonizados foi justificada pela condição de subordinação da tríade do sistema de dominação que tem como princípio “não merecer viver” ou existir pelos modos de convivência das *linhas abissais*. Agora nos afastamos da metáfora para pensar sobre as afirmações de um efeito geográfico incomum, mas necessário para romper a ideia de que não estamos no fundo do abismo, mas em águas agitadas pela temperatura do ódio.

Quando pensamos em trazer a noção do tsunami para interpretar a coextensiva vida humana e suas formas culturais nas águas da emoção, imaginamos acolher mais uma metáfora nessa pesquisa. E de acordo com Certeau (2013) o imprevisível pode nos ensinar sobre a relação de forças que organiza os *espaçotempos*. A máquina geológica de um tsunami atua dessa forma. Ela pode ser lenta para criar sismos gigantes, pode ser rápida para gerar tremores menores, pode variar o lugar onde acontece e fazer emergir colapsos que trazem os rastros de permanência de velhas questões antigas que balançaram fundamentos da nossa civilização.

As linhas se chocaram, e o que parecia estável de repente se moveu para frente e para trás, perdendo sua estabilidade. O chão se deslocou, territorializou conquistas e paginou marginalidades, retexturizou as linhas abissais na pós-modernidade, mas há muito, a saber, sobre o som que vem das profundezas e balança os objetos da cidade. Numa história que começa com a navegação que cruza mares desconhecidos e por eles realiza a diáspora, inaugurando as guerras coloniais e seus infintos e permanentes genocídios, achamos²⁷ por bem metaforizar a força das águas e pensar sua dinâmica e fluxos por entre territórios mapeados por linhas e fendas abissais.

O tsunami pode ser entendido como uma metáfora, entretanto, os seus efeitos são literais nos cotidianos, por isso resgatamos alguns fatos históricos²⁸ que foram

²⁷ Nesse capítulo escrevo em segunda pessoa do plural para teorizar o tsunami, pois entendo que os conhecimentos enredados foram criados coletivamente com a minha orientadora.

²⁸ Aqui o principal protagonista é o tremor de Lisboa de 1755 que atravessou pelos reinados de Portugal e chegou ao Brasil. Antes, porém devemos comentar que esse tsunami não foi o único desastre natural de abalo sísmico documentado. De acordo com Veloso (2015) deste lado do Atlântico, tivemos em 1541 o maremoto atingiu São Vicente, as ondas gigantes que chegaram a alguns trechos de Amazonas em 1690, o sismo de 1769 que afetou o edifício do Convento da Penha, no Espírito Santo e o tremor de 1886 que foi sentido nas regiões sul, sudeste e nordeste. Mas, a nossa escolha se deu pelos 520 anos de histórias que separam Brasil e Portugal, mas que a sismicidade dos homens e dos terremotos tornam a juntar.

documentados acerca desse fenômeno natural, mas que se desdobra como *políticoepistemológico*.

Apesar de o Brasil estar situado no centro da placa Sul-Americana e por essa razão se afastar da probabilidade desse perigo geográfico, temos registros de uma correspondência que fez tremer a Europa e o Brasil, também.

Abaixo do fundo do Atlântico e sudoeste da península Ibérica, uma massa rochosa quebrou-se abruptamente, originando um forte terremoto submarino. O resultado da violenta ruptura elevou uma parte do assoalho marinho que, por sua vez, movimentou verticalmente colossal volume de água. Naquele momento, ainda distante da costa, surgiam na superfície do oceano ondas muito longas, não muito altas, mas que se propagariam para todas as direções com extrema velocidade. Acabara de nascer o tsunami de 1755. Em poucos minutos, ocasionaria destruição e mortes. Lisboa não escaparia, pois estava na sua rota (VELOSO, 2015, p.111).

De acordo com Veloso (2015) o tsunami de 1755 começou na costa de Portugal e de Marrocos e passado algum tempo as águas nos portos da Inglaterra agitaram-se. Deslocando-se para o nordeste, o tsunami cruzou o Atlântico e chegou à costa leste dos Estados Unidos e à Terra Nova, no Canadá. A baía canadense esvaziou-se e dez minutos depois, a água retornou e inundou partes daquela comunidade. O tsunami seguiu para o sudoeste, atingindo o Caribe em várias localidades e a costa norte da Venezuela.

O tsunami de 1755 avançou pelas águas profundas do Oceano Atlântico e ganhou velocidade sem perder energia e de acordo com as investigações do geofísico Alberto Veloso, o tsunami se dividiu em dois braços que se irradiaram diretamente para Flórida e para o Brasil. Aqui atingiu as regiões de Pernambuco, Bahia e Paraíba. Nos registros históricos há uma carta do Arcebispo da Bahia relatando ao governo geral os efeitos do tsunami. Na carta o arcebispo contava que “houvera alteração nos mares e chegaram suas águas onde nunca se viram” (VELOSO, 2015), ele se referia a Igreja da Boa Viagem. Já em Pernambuco as águas levaram algumas habitações de pescadores e o sumiço de um casal desconhecido na tarde de 1º de novembro de 1755.

Um tsunami é formado pelo nascer de choques sísmicos nas zonas de subducção de placas tectônicas que estão sobrepostas, e ao se deslocarem esbarram a sua energia em lados opostos, e costumam ocasionar deformações no mar, de baixo para cima, provocando ondas gigantescas. Ao olharmos para as profundezas do tsunami encontraremos um barulho amedrontador e conhecido por nós, que abafa os sonhos do nosso presente. O silenciamento que o pensamento abissal produziu através da “expressão incestuosa do paradigma científico hegemônico, que cria simulacros com seus pensamentos, que se assumem realidade” (SÜSSEKIND, 2017, p.145), criou uma

atividade sísmica, provocada pelos territórios retomados pelas lutas dos povos colonizados na pós-modernidade.

A desordem das nossas agitações abre fraturas no chão abissal e muda a cartografia do lugar, mas a luta contra o ódio não acaba, ela pode durar uma vida inteira. A onda impulsiona os processos autoritários e constituem uma ameaça séria à democracia. São os ódios e os ressentimentos que a potencializam em tsunami, mas são os gritos dos excluídos que levam milhares às ruas, para nos tornarmos *tsunami da educação*²⁹ então perguntamos: Pode o tsunami (des)nortear o cotidiano?

3.1. A PRIMEIRA ONDA: UM TSUNAMI POSITIVISTA

No final do ano, direção e professores se reuniram para definir os critérios de formação de turma para o período de 2019. A linha de conclusão da gestão não considerava a experiência dos professores sobre as hipóteses anunciadas por nós e o critério era “a turma certa para o professor certo” o desejável se afastava do possível em muitas salas de aulas dessa escola. Essa regulação me alcançou também, mas de algum modo deslocou a pesquisa. Uma relação que me fez andar mais depressa, na correria para aprender a docência, sentir menos (poder) e ao mesmo tempo gostar de sentir tudo (partilha nas negociações).

Nas conversas que tenho comigo como menina teimosa, partilhava uma atenção especial pela alfabetização e conseqüentemente minhas expectativas construíram um castelo para abrigar esses desejos. Não pensava que os ventos dos cotidianos poderiam mudar a paisagem, marcar um lugar inesperado, fechar janelas, mas abrir portas. De repente uma porta se abriu e me deu uma escolha.

Você quer ficar com os pequenos ou com os grandes, ano que vem?, perguntou a diretora da escola. Ao ouvir respondi “Sônia, eu fiz concurso para trabalhar de 1º ao 5º ano”, o tom era de serenidade, mas por dentro estava apavorada pelo motivo que veio a seguir: “eu vou te dar um presente, eu vou te dar uma Prova Brasil³⁰ ano que vem (CONVERSA DE 2019).

²⁹ Nos referimos ao Dia Nacional de Greve na Educação ocorrido em 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/tsunami-da-educacao-para-brasil-e-leva-o-povo-as-ruas-confira-onde-teve-atos-b08e>. Acessado em: 17 de fev de 2020.

³⁰ A Prova Brasil é um exame, em larga escala, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) para estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2019, passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/prova-brasil#:~:text=A%20Prova%20Brasil%20e%20o,Teixeira%20\(Inep%2FMEC\)](http://portal.mec.gov.br/prova-brasil#:~:text=A%20Prova%20Brasil%20e%20o,Teixeira%20(Inep%2FMEC)). Acessado em 15 de fev de 2021.

Não à toa, no poema *Ilíadas* os gregos também presentearam os troianos e ganharam a guerra, ou seja, alguns presentes causam tumultos dentro do peito e podem levar um pouco de nós.

Existe, portanto uma lógica insistentemente disputada, em curso no Brasil há mais de uma década que subestima sistematicamente, através dos indicadores, as subjetividades de professores e estudantes, uma idolatria pelos resultados. O protagonismo dos exames nacionais³¹ e testes padronizados como elementos centrais de um pretexto de qualidade educacional, se casa com a presença obsessiva e unidirecional (AFONSO, 2007) das relações de desigualdade estabelecidas na sociedade. Dito de outro modo, a educação passou a ser contestada, desqualificada, mas não esquecida. Pelo contrário, nos últimos vinte anos, presenciamos uma observância palpável da organicidade dos exames no Estado, tendo como objetivo desfazer para refazer de modo mais violento as formas de organização da nossa sociedade.

Em ideias para adiar o fim do mundo Ailton Krenak oferece o seu olhar sobre a humanidade e o modo como estamos sendo descolados da terra e os únicos grupos que ainda consideram a necessidade de proximidade com a terra, são justamente aqueles que ficaram esquecidos pelas bordas do oceano, na África, na Ásia, na América Latina ou no *tsunami positivista* (SÜSSEKIND, 2016,). São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes-a sub-humanidade (KRENAK, 2019). Isso nos faz pensar, nos ataques visíveis de tensões conservadoras e neoliberais que elegem um projeto de sociedade articulado com exames nacionais e testes padronizados que se constituem por um modelo de avaliação que afasta os estudantes de seus “diálogos locais e globais, influências, ascendências, estórias e histórias, culturas e alegorias, e claro a interioridade de cada um dos envolvidos” (SÜSSEKIND, 2019a, p.2) e “são esses sujeitos que estão cotidianamente entrelaçando suas afetividades, imaginação, criatividade com as vidas que circulam ali” (GARCIA; RODRIGUES; EMILIÃO, 2019, p.1).

Querem pôr o cotidiano em sua ordem e nos presenteiam com a vontade de ser nada ou coisa, sublinham uma audiência essencial da verificação da qualidade e de conhecimentos necessários à vida moderna (FREITAS, 2014). De maneira mais requentada, presenciamos nos últimos dez anos a centralidade dos exames nacionais e internacionais, aquecida pela associação da homogeneização dos currículos e a

³¹ Refiro-me ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

responsabilização de professores e estudantes, que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais

Para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução (FREITAS, 2014, p.5).

Essa imposição não se fez de uma hora para outra, avançou em pequenos passos, mesmo sem pleno acesso à máquina do governo federal, entre os anos de 2002 a 2014, os impactos desta realidade na política pública foram sendo construídos via governos estaduais e municipais e por brechas de atuação, sob forte pressão da internacionalização das políticas públicas educacionais³² (FREITAS, 2014). Esse ambiente representou de modo mais explícito a competitividade, hierarquização dos sujeitos e invisibilidades, investida pela perda de historicidade, já que os estudantes não são vistos como produtores de conhecimento. A questão com a qual nos deparamos é: o que classificam os exames nacionais?

Honestamente, já não somos mais ingênuos em considerar que os exames nacionais são apenas avaliações censitárias, já ultrapassamos esse entendimento e concordamos que são atravessados por ambiguidades e contradições. Nessa direção, defendemos que coexistem muitas disputas em marcha nos exames nacionais, e nesse mesmo sentido demonstramos preocupação com os anseios esperados da educação, uma crença imersa na verificação da qualidade do processo pedagógico, restrita as funções sociais de exclusão e responsabilização, pois como regra

estes exames são instrumentos de avaliação aferidos por possuírem um grau mais elevado de validade e fidedignidade, destinando-se a ser aplicados globalmente a populações escolares específicas, mas também a amostras representativas de uma determinada população (AFONSO, 2007, p.13).

Importou para este momento investir no discurso de que a questão educacional seria resolvida pelos exames nacionais, mais adiante esses resultados passaram a ser aceitos pela sociedade e vieram a se tornar o fator principal da responsabilização de professores e estudantes pelo desempenho da educação brasileira. Neste sentido, pelas noções de Afonso (2007) entendemos que os exames nacionais representam “o contexto histórico, com motivações econômicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificadas

³² Mencionamos algumas entidades internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

socialmente de formas diferenciadas” (op.cit, p. 4). Por essa entrada argumentamos que o exame do sistema de avaliação da educação básica (SAEB) reordena as correspondências pensadas do projeto de modernidade ocidental eurocêntrico abissal “em grande medida construído em torno do Estado enquanto histórico da conquista e afirmação do monopólio da violência física legítima, pôde contar mais tarde com a escola pública” (AFONSO, 2003, p.37), dentro dessa lógica as desigualdades sociais passam a ser desigualdades de mérito, pois como se não bastasse subalternizar os humanos, subalternizam-se escolhas metodológicas e formas diversas de construção de conhecimento.

Nesse caso, podemos considerar que ao longo dos últimos anos, os exames nacionais assumiram o caráter de uma política de resultados ao expressarem interesses na obtenção de índices que necessitam ser elevados, os quais estimulam a competição entre estudantes, professores, escolas, municípios e estados. A escola passa a ser reduzida a certeza moderna positivista, que busca através da publicitação de resultados colocar em evidência os dois extremos: as escolas que obtém os melhores resultados “escolas boas” e as escolas com os piores resultados “escolas ruins”. Com isso descredibiliza as diferentes experiências sociais que acontecem ou que sejam possíveis de acontecer. Trata-se de afirmar uma concepção excludente que “subalterniza e invalida a alteridade, invisibilizando a condição da diferença e a inexorabilidade da criação” (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016) um IDEB traduzido em índice de desumanização excludente brasileiro. Os exames nacionais e os testes padronizados são prisões e campos de concentração dos conhecimentos, que limitam a complexidade do mundo.

Podemos argumentar, portanto, que os exames nacionais, interessadamente investem em processos sociais de competitividade e eficiência produtiva para suprimir formas de ação, conhecimentos e direitos, socialmente construídos em solidariedade. O fato é que os conhecimentos e a diversidade epistemológica das escolas públicas estão sendo tratados como uma dinâmica quantificável, em outras palavras o modo de orientação dos exames nacionais,

continuam a ser um dispositivo de controle central por parte do Estado, relativamente ao que se ensinava (e como se ensinava) nas escolas públicas, e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo, desta forma, um efeito de concorrência hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (rankings), os quais deveriam, supostamente, apoiar a livre escolha educacional por parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes ou consumidores da educação escolar (AFONSO, 2007, p.4).

No município do Rio de Janeiro, as metas das escolas estão atreladas ao desempenho do SAEB e contemplam duas dimensões: cada escola tem uma meta de avanço global de acordo com as suas especificidades locais, e ao mesmo tempo a cada bimestre a escola tem como meta diminuir o número de alunos com conceito insuficiente (I) e regular (R), considerados alunos de baixo desempenho pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Em entrevista a Carta Capital³³, Helena Bomeny, idealizadora dessa estratégia e secretária da SME/RJ nos anos de 2014 a 2016, admitiu as cercas regulatórias que legitimam de forma eficiente e desumana a naturalização da meritocracia, pelo discurso da uniformidade e igualdade formal de oportunidades nos cotidianos escolares, quando diz: “o que a gente quer é que cada uma avance dentro da sua realidade. Então, não fica uma escola competindo com a outra, mas consigo mesma” (BOMENY, 2014).

A questão que se coloca, ultrapassa os termos do mérito e da culpa. Se há realidades e competição, há desequilíbrios, contribuindo assim para as desigualdades. Neste sentido, podemos nos perguntar até que ponto os exames nacionais, podem favorecer novas articulações com um ambiente de ausência solidária, devorada pela competição e individualismo. Essa lógica está na base de muitas escolhas, sustentada pela noção de que “existe um jeito certo de estar na Terra, uma concepção de verdade que guiou muito das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (KRENAK, 2019, p.8). Um jeito que desfaz as organizações da sociedade ao criar disputas e méritos nos cotidianos escolares, protegido pelo compartilhamento de rankings de desempenho que desumaniza professores, estudantes e a escola pública. Esse aparato nos leva cada vez mais a exaustão e às vezes experimentamos um pouco da sensação de quantificar os saberes nas salas de aula e nos corredores das escolas, através dos quadros de honra.

Certa vez um aluno me pediu para fazer um quadro de honra para a turma, respondi que não estava entendendo e pedi para que ele me desse mais detalhes da sua intenção, ele disse: “Quadro de honra, tia. Na sua época não tinha isso, não? É um lugar que colocam o nome apenas dos melhores alunos”. Respondi que já tínhamos esse lugar na sala e se chamava diário da classe, pois todos os alunos eram bons em alguma coisa. Ele prosseguiu e insistiu que o quadro deveria constar apenas os bons alunos, mas de acordo com a nota da prova, pois “Quem tirou nota boa é bom e quem não tirou não é”. Respondi, perguntando: “O quadro é de honra ou de nota?” e ele me respondeu “É de honra, mas só tem honra quem tira nota boa” (TURMA B, 2019)

³³ Entrevista completa em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entre-%E2%80%A8o-merito-%E2%80%A8e-a-culpa/>. Acessado em maio de 2020.

Os alunos estão atentos aos rankings, conceitos e notas que constantemente são divulgados pelas mídias, essa lógica relaciona realidades e histórias com equações matemáticas e com isso afasta os modos de explicação em razão da sua carga valorativa, tornando uma verdade incontestada. Isso assinala o investimento em concepções restritas de controle ideológico das escolas públicas, ou seja, um projeto epistemológico que fosse capaz de conservar os privilégios e ao mesmo tempo exercer uma matriz formativa que fosse capaz de orientar os conhecimentos produzidos na escola do começo ao fim.

Essas agências e instituições foram configuradas e mantidas como estruturas dessa humanidade. E nós legitimamos a sua perpetuação, aceitando suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser (KRENAK, 2019, p.8).

Não podemos desconsiderar que as reflexões que temos analisado até aqui foram incorporadas ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O PNE repete algumas preocupações da Lei de Diretrizes e Bases como a formação de professores, mas é construído pela exaltação do fermento ideológico e mercadológico de instituições internacionais e grupos empresariais, que erguem três orientações: meritocracia, positivismo e responsabilização.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE, 2014, p.6).

Tal preocupação, também é exposta na meta 16 (ESTRATÉGIA 16.2), quando afirma o sentido de (...) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (PNE, 2014, p. 57). Essas metas e estratégias abriram caminho para novas diretrizes curriculares, com ênfase normativa e formativa.

O passo seguinte foi integrar a meritocracia, como opção neoliberal no ensino público através da Proposta de Emenda Constitucional 082/2011³⁴ na qual prevê a alteração do art. 206 da Constituição Federal³⁵ para inserir o inciso IX prevendo a

³⁴ Encontra-se arquivada nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=519272>. Acessado em: 25 de junho de 2020.

³⁵ Art. 206 da Constituição Federal, consultar em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp.

meritocracia como um dos princípios norteadores do ensino público no Brasil. Dito de outro modo, há uma lógica que pretende preservar as hierarquias históricas e o mercado educacional, através da divulgação dos resultados dos exames nacionais e a padronização da dimensão dos conhecimentos, atribuída ao reconhecimento do mérito. Embora a PEC 082/2011 esteja arquivada, é interessante notar que os seus desdobramentos não estão, pois, a meritocracia é uma das correntes de força do tsunami positivista e suas águas espelham versos do abismo abissal que limitam as nossas invenções, existências e conhecimentos.

Essas águas trazem os vínculos profundos do pensamento moderno e colonial, na qual “comercializam fórmulas e mudanças locais e isoladas como se as escolas pudessem se divididas em *dentro-e-fora*” (SÜSSEKIND, 2014b, p.1514) ao mesmo tempo, a crença que vem sendo debatida no campo sociológico, mas que parece soberana no campo educacional, é a de que o acesso à educação é o suficiente para reduzir a desigualdade no Brasil. Em recente estudo publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA)³⁶ com simulações de dados estatísticos, o grupo de pesquisadores concluiu que em um cenário com um sistema educacional equivalente para todos até o Ensino Médio, a desigualdade diminuiria apenas em 2%, ou seja, já não é mais razoável pensar que apenas a educação transforma o mundo. De modo mais conclusivo, a pesquisa demonstra que para diminuir o índice de desigualdade social, deveríamos expandir o acesso ao ensino superior com medidas que viabilizassem os grupos mais excluídos de gênero e etnia racial como também o investimento aos programas de assistência social.

Isso não quer dizer que não seja necessário investimento renovável na educação, mas quer dizer que há de se reconhecer os limites para refazer o retrato daquilo que se supõe na sociedade. O que está denunciado nesse retrato, é o processo de desfiguração da nossa gente, que dissolveu os laços sociais e reduziu os indivíduos em números e lugares de (des) honra. De acordo com Sússekind (2014, p.199) “a linha abissal jogou no abismo de não existência todos os conhecimentos que não são considerados científicos como a experiência que envolve a criação curricular” e produz uma lógica hegemônica e dominante ao valor que atribuímos ao conhecimento ordinário (CERTEAU, 2014) que nós produzimos para dar sentido as nossas práticas e que a técnica da ciência moderna

Acessado em 25 de junho de 2020.

considera como irrelevante, ilusório e falso (SANTOS, 2007). Portanto, o pensamento dos exames nacionais e internacionais, são funcionários do pensamento abissal.

A herança do colonialismo e as marcas do poder sem fim do Norte podem ser vistas de várias maneiras, uma delas é o desenho curricular. Que desenho curricular é esse? Quais são os seus contrastes? O resgate da estética do Renascimento demonstra a busca pela perfeição. Não foi à toa que o Renascimento marcou o início da modernidade e expandiu a sua estética para a epistemologia. Se tornando

Uma concepção particular do “sujeito moderno”, uma ideia do homem/masculino, introduzida no Renascimento europeu, se tornou o modelo para o humano e para a humanidade, e o ponto de referência para a classificação racial e o racismo global (QUIJANO, 2009 apud MIGNOLO, 2017, p. 11-12).

Um modelo que esconde as vozes que foram silenciadas pela ressonância abissal de que “os brancos são donos de tudo” (EVARISTO, 2008, p. 11), mas não de todos. Como escreveu Sússekind (2007), o ego cartesiano não é um sujeito fácil de encontrar nos cotidianos escolares.

Sússekind (2014) teoriza que as práticas educacionais brasileiras foram moldadas pela ideologia da Igreja Católica, especialmente pela *lectio* dos Jesuítas, o eurocentrismo -de dominação colonial, capitalista e patriarcal- e o positivismo. As diferentes formas de conhecimento existentes no mundo foram banidas pela crença positivista branca de que o único saber científico é o único válido para as concepções das políticas educacionais. Dito de outra forma, o pensamento moderno positivista abissal branco patriarcal continuou sendo um dispositivo do ódio e da inexistência nas escolas públicas, através de pressões competitivas, induzindo a concorrência, a individualização e a hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (AFONSO, 2007).

Essas orientações foram amplamente introduzidas nos cotidianos escolares, com o intuito de verificar a qualidade do ensino, quando na verdade sabemos que esse termo é difuso e polissêmico. De acordo com Fernandes e Nazareth (2011) o excesso da importância no gerenciamento de avaliações de larga escala está associado a “lógica do mercado e buscam a criação de um “novo ambiente moral” (p. 64). O discurso da qualidade do ensino incorporou a ideia de pertença capitalista à escola que é a de ordem, eficiência e eficácia e racionalidade, conforme aponta Afonso (2007)

A gestão surgiu assim como uma espécie de “tecnologia moral” num período marcado pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, preocupadas em impor a velha ordem baseada nos valores da família e da religião, e desejosas de retomar o ensino disciplinado, disciplinador e meritocrático. (p.16)

Esse cenário alinha as experiências vividas no cotidiano escolar com a competitividade, individualismo e hierarquias que transitam em parcerias neoliberais, mais especificamente o Movimento Todos Pela Educação (TPE). O TPE é uma organização criada em 2005, por um grupo de líderes empresariais de fundações privadas e organizações sociais como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras. O objetivo deste projeto se descreveu como um impulsionador da qualidade da educação básica, pelo Compromisso Todos pela Educação, desenvolvido em 2006. A relação entre o TPE e as políticas educacionais não são poucas, Evangelista e Leher (2012) nos esclarecem que

O nexo entre o MEC e o TPE não é apenas conjuntural. O ministro Haddad batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação. A leitura da Exposição de Motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE (p.6).

De alguma forma, associadas a essa ideia não foram poucas as lógicas para “normativizar” o processo formativo, em seus variados campos de disputa. Essa profusão se naturalizou em “espelhos” (SANTOS, 2000) para pautar a formação de professores e os currículos dos estudantes, caracterizando um cardápio de soluções, pela qual *eficácia*, *monitoramento* e *competência* transitam e encontram um lócus de operação. Ciam uma verdade baseada em números e na leitura de imagens de um cenário incompatível com a realidade (PRESTES; SÜSSEKIND 2017). Portanto, os exames nacionais e internacionais, e as provas bimestrais da prefeitura do Rio são espelhos que

Distorcem a realidade do que acontece nas escolas, trabalham com uma lógica reducionista que desqualificam tanto os conhecimentos dos estudantes como o trabalho realizado pelos professores em seus cotidianos escolares (PRESTES; SÜSSEKIND, 2017, p.492).

Em um primeiro momento, no ano de 2014 o *tsunami* teve prenomes com tendências mercadológicas -ilustrada pelo Movimento todos pela Educação-, homogeneizadoras, inspiradas na lógica tecnicista do pensamento moderno, construídas na articulação dos testes padronizados (SUSSEKIND, 2018). O delineamento desse tsunami positivista, especifica, ainda mais, o modelo ideal de professor e aluno, alcançado

por meio de uma série de competências que, em conjunto constituem as reformas educacionais brasileiras. O tsunami positivista age inundando de dados os cotidianos das escolas, afogando os currículos e as experiências numa ilusão de planejar para a eficácia e sucesso, o que na verdade produzem injustiças cognitivas e desigualdades.

De acordo com Sússekind e Lontra (2016) *justiça cognitiva* é uma noção que aparece em Santos (2010) e sugere que a pluralidade e a coexistência de diferentes conhecimentos são emancipatórias e criam justiça no campo dos conhecimentos. Para ver e valorizar tais conhecimentos precisamos de uma justiça social, por isso defendemos que há uma urgência particular em reconhecer que as linhas abissais não devem ser lidas em termos absolutos, mas compreendidas como dinâmicas, contestadas e no tsunami positivistas são permeáveis, pois ela é inseparavelmente política. Por isso, apostamos que a justiça cognitiva pode ser também o compromisso com a escuta dos professores e os *currículos pensadospraticados* nas salas de aulas (SÜSSEKIND, 2014, p. 1526). Esse lampejo nos possibilita pensar que se justiça cognitiva e justiça social são indissociáveis, e os currículos devem “assumir uma tentativa consciente de resgatar a vida e o ‘humano’ de uma história de desperdício” (MBEMBE, 2014 apud PITHOUSE, 2018, p.102)

Por outras palavras, trata-se de transpor a linha abissal que condena as experiências dos cotidianos, como inteligíveis, menos credíveis ou irrelevantes.

Tomando as palavras de Santos, a linha abissal pode ser invisível mas sua presença é inequívoca quando se observa a organização social, os processos de validação dos conhecimentos e, sim, as práticas escolares cotidianas. Contra esta linha e sua exclusão para o abismo, as minorias - os colonizados, o Sul, todas as formas não-científicas de compreensão do mundo, os *maus* alunos e os professores demonizados e culpabilizados – se levantam cotidianamente por uma nova epistemologia pós-colonial, cosmopolita. (SÜSSEKIND, 2014, p.1526)

A estrutura de gerenciamento do *tsunami positivista* está conectada com um projeto de desestabilização dos cotidianos escolares, com trilhas formativas mais restritas, mais técnica, menos humanística e menos dialógica. O fervor comum do tsunami positivista, tem como característica conflitiva a distância das relações de afetividade, solidariedade e redes de conhecimentos que “contribuem para a invenção de cada dia, da escola pública” (FERRAÇO, 2005, p.40). Assim, percebemos que o tsunami positivista buscou interligar em um mesmo movimento: o controle da tessitura cotidiana, os

conhecimentos dos *pensantespraticantes*, a maximização do controle curricular e a avaliação alinhada a concepções excludentes.

A lógica normativa lhe confere um status regulador, tal entendimento se deu, pela promoção dos discursos inovadores das reformas curriculares e *demonização dos professores* (SÜSSEKIND, 2014), no sentido de desqualificar os conhecimentos de alunos e professores e afirmar uma construção legítima de uma realidade não experimentada. Neste sentido, as ondas desse tsunami potencializam a divisão dos alunos e professores, vítimas dos epistemicídios cometidos pela racionalidade moderna positivista aqui representados pelos exames, reformas curriculares e manuais de ensino e aprendizagem. Esses efeitos, joga para o lado do abismo da não existência os estudantes que têm o direito de aprender aquilo que querem conhecer, neste sentido reforça, valida e legitima saberes que não correspondem aos *espaçostempos* vivenciados por alunos e professores.

Tudo parece muito perigoso no que diz respeito ao que se tem defendido como reforma curricular, “esse controle sobre a escola, por ser uma impossibilidade, acaba sendo exercido por meio da sua produção como espaço de ausências, como uma instituição ruim, inadequada, insuficiente” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p.7) fortalecendo o argumento equivocado e fragmentado que a educação pública é inferior. Combinado a esse fato e por ele retroalimentado, está a dimensão da competição, principalmente entre gêneros e a polarização dos conhecimentos, evitando a qualquer custo as vivências cotidianas nos espaços escolares. A questão que está colocada é quais são os direitos de aprendizagem estão sendo mesclados com a desumanização. Qual é o nosso horizonte social dentro do tsunami positivista? Qual é o projeto de nação que se tem para estudantes no tsunami positivista?

Como explicado anteriormente, o tsunami é uma metáfora que discute de diversas maneiras a violência social, epistemológica e destrutiva dos cotidianos e nesse paradigma positivista “ a razão é a verdade do sujeito, e a política é o exercício da razão na esfera pública” (MBEMBE, 2003, p.3). Desse modo, não podemos distanciar a noção do tsunami positivista dos contextos políticos, pois suas formas de instrumentalização obedecem a mando um projeto de sociedade fortemente preocupado com a conservação das linhas abissais. O modo operacional do tsunami articula a soberania abissal nos cotidianos escolares ao desenvolver uma manobra para transmitir através dos currículos suas intenções abissais. Tornar-se sujeito no tsunami positivista nos causa desconforto

pela centralidade dos testes padronizados e exames nacionais, agora fortemente ancorados na versão dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2014).

A fusão desse controle ideológico capaz de promover a exclusão e subordinação a determinados valores e comportamentos padronizados, é gerenciada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sustentamos que o contexto de consolidação da BNCC foi justificado e reverenciado pela sociedade civil por três elementos constitutivos da modernidade: o rigor da medição, um modelo global de racionalidade científica e redução da complexidade do mundo.

Dentro dessa lógica, podemos perceber que esses elementos alcançaram as orientações epistemológicas da BNCC, criando uma *política de conhecimento* que conversa com o ódio pela extrapolação dos resultados dos exames nacionais e testes padronizados que levam os estudantes e professores a diferentes trajetos de (des)qualificação de seus conhecimentos, legitimando práticas de classificação no interior da escola (insuficiente, regular, bom e muito bom), validados como verdade. As noções de currículo desdobradas pela centralidade dos exames nacionais, pode ser percebida por Sússekind (2014) como “um documento escriturístico ou uma arma social (entendida como fator de homogeneização dos conhecimentos que por isso mesmo tem o poder de aprofundamento de uma linha abissal já existente” (p.1517). O caminho da subordinação baseada pela submissão ao disciplinamento (habilidades socioemocionais) em que as ideias e relações são orientadas pela previsibilidade, acarretada pela responsabilização das escolhas individuais, ou seja, a constante busca pela solidariedade e felicidade em uma jornada solitária, competitiva que depende de nós mesmos.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2017, p.354)

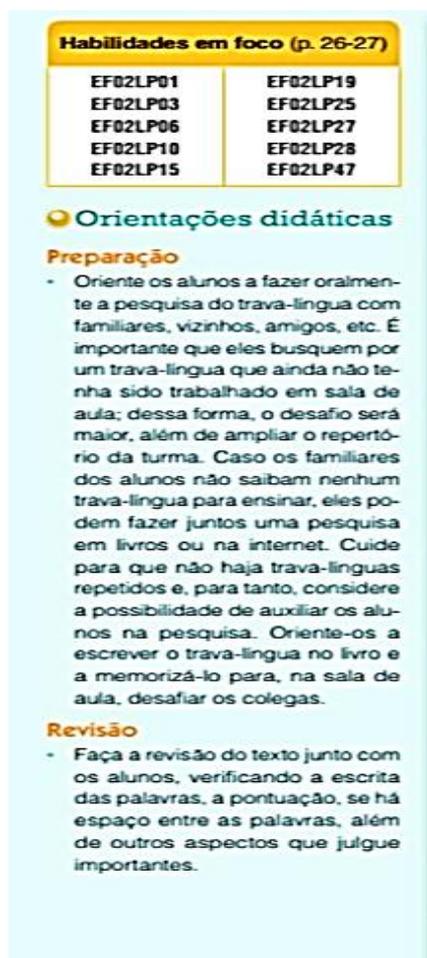
Esta ideia da construção intelectual autônoma, é decisiva para se pensar na política normativa da BNCC e nas subjetividades que se fortalecem para dar sentido a uma solidariedade traiçoeira. Não somos contrários a solidariedade, mas entendemos e concordamos com Santos (2013) que “os produtos resultantes das políticas fundadas nesta

ideologia são perturbadores” (p.10). Ao definir cidadania, direitos humanos e solidariedade, fazemos contato com os termos positivistas (razão e individualismo) que através dos exames nacionais continuaram a agir como uma linha abissal de desigualdade brutal. Dito isso, entendemos que cultivar a formação intelectual de indivíduos autônomos para o “bem comum” pela BNCC pressupõe um compromisso social de professores e estudantes com uma sociedade formatada e imutável, “essa contradição não é, no entanto, obstáculo para o tsunami, pois ajuda a afogar a empatia, os pertencimentos, a solidariedade, a diferença (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p.6).

Essas desigualdades aparecem muitas vezes, nas conversas em sala de aula e ter presente esse abismo social nos faz assentar um diálogo com a dignidade humana e as versões hegemônicas de solidariedade. A solidariedade também pode ser entendida como observância da abissalidade em nosso tempo. Refiro-me a solidarizar com as conversas que trazem os processos desiguais e condições de privilégios de alguns grupos, entendendo os passos de cada um e a sua *correria* cotidiana.

Neste sentido, exemplificamos que a BNCC é regulada pelo modo epistêmico de uma agenda capitalista, colonial e patriarcal, uma sociabilidade curricular propensa ao ódio, incorporada na relação técnica entre professor e aluno, com competências e habilidades que preenchem cada minuto, respiro e olhar. A BNCC trouxe por intermédio de suas competências e habilidades processos pedagógicos bem definidos e controlados, “passo a passo”/ “manual do professor”, são termos encontrados nos livros didáticos orientados pela BNCC, como mostram as imagens a seguir.

Figura 1: Habilidades previstas na BNCC em um livro didático do 2º ano do Ensino Fundamental.



Orientações didáticas

Preparação

Orientar os alunos a fazer oralmente a pesquisa do trava-língua com familiares, vizinhos, amigos, etc. É importante que eles busquem por um trava-língua que ainda não tenha sido trabalhado em sala de aula, dessa forma, o desafio será maior, além de ampliar o repertório da turma. Caso os familiares dos alunos não saibam nenhum trava-língua para ensinar, eles podem fazer juntos uma pesquisa em livros e internet. Cuidar para que não haja trava-línguas repetidos e, para tanto, considerar a possibilidade de auxiliar os alunos na pesquisa. Orientar-os a escrever o trava-língua no livro e memorizá-lo para, na sala de aula, desafiar os colegas.

Revisão

Fazer a revisão junto com os alunos, verificando a escrita das palavras, a pontuação, se há espaço entre as palavras, além de outros aspectos que julgue importantes.

Fonte: convergetecnologia³⁷

O controle do fazer pedagógico pelo rigor do padrão invoca antigas formas de colonizar conhecimentos, *heterodominadas* de positivistas com perspectivas cristãs na qual “corrige os desvios” e formaliza as relações nos cotidianos, “esta é a escola com a qual o tecnicismo sonhou e que a BNCC realizou” (FREITAS, 2014, p.1103) através dos livros didáticos e apostilas

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a

³⁷ Disponível em: <https://cdn.convergetecnologia.com.br/wp-pnld2019/aticascipione/static/files/colecoes/vemVoar/protugues/2ano/#zoom=z>. Acessado em: 15 de fev de 2021.

preservação da natureza” (BRASIL, 2013) mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p.8).

Isso significa que a BNCC explicita, em suas linhas gerais, seu compromisso com a transformação da sociedade mais humana e justa, contudo, dada sua (im)possibilidade (SÜSSEKIND, 2014b) para a hierarquizar a diferença a partir de princípios e resultados “basais, básicos, de base” em que o discurso da igualdade, ganha mais destaque do que a compreensão das diferenças. Ser igual para alguns grupos é revitalizar o encarceramento de conhecimentos únicos e próprios, é não enxergar que todos os outros humanos invisibilizados tiveram seus passos marcados com sangue e suor, pois:

Quanto mais as pessoas se tornam iguais, em todos ou quaisquer aspectos, e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais diferenças provocarão ressentimentos, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferente dos outros. (ARENDRT, 1999 apud SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA,2020)

A negação da diferença, o pânico a ela e a sua aniquilação são estratégias mais fortes da produção da desigualdade, e conseqüentemente a corrente principal da visão de mundo capitalista, linear e *epistemicida*. As linhas dos discursos da Base Nacional Comum Curricular se constroem pelo discurso de falácia da igualdade entre os estudantes de escolas públicas e a enunciação da descaracterização da condição da diferença como mecanismo que produz processos de invisibilidade, despartencimento e inexistências na escola (ESTEBAN, 2014). É nas salas de aulas, contudo que as expressões de práticas comuns se avolumam, mas é aqui, novamente que o pensamento abissal se avoluma, ao propor um projeto curricular estruturalmente hegemônico e comprometido com um estado de mundo que a modernidade positivista encomendou.

Muitas coisas são ditas nas entrelinhas, mas a BNCC reanima em suas linhas a definição dos pressupostos de nação, em nome de um padrão e de uma perigosa rejeição pelo reconhecimento das possibilidades pluralistas. Notamos que as negociações da Base Nacional Comum Curricular sinalizam propostas uniformes para os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o *fazer* dos professores e estudantes, os currículos e as avaliações, impróprias à escola pública universal, gratuita e laica.

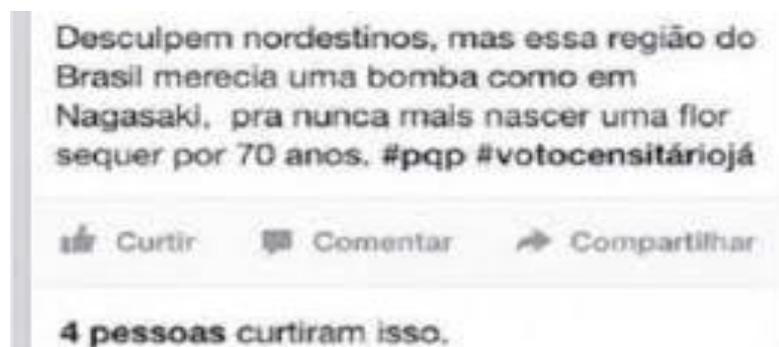
Por outro lado, já não podemos mais ignorar a presença do sentimento de profunda inimizade com as extensões infinitas de ser presentes no mundo, há mundos de morte no tsunami positivista que despacha para outro lugar todos os outros humanos que não são considerados “iguais” (SÜSSEKIND, 2014b).

Adiante percebemos que esse outro lugar enquanto individualista e autônomo foi aumentado pelas discussões com ênfase nas subjetividades que intensificaram o ódio racional branco de ataque e linchamento dos *vencidos*. Nesse outro lugar, o ódio não está apenas direcionado ao professor incapaz ou ao aluno incompetente, no campo das ideias positivistas, ele é fluido, político, ideológico e midiático, transforma os adversários em inimigos e os piores em descartáveis. Uma *política de conhecimento* que utiliza a Base Nacional Comum Curricular para controle social, gerenciando modos de eliminação de experiências indesejáveis, dos fazeres considerados inúteis, dos conhecimentos e corpos descartáveis, para o bom funcionamento do corpo social e dos índices que atestam a qualidade educacional (MBEMBE, 2018).

3.2 PROCLAMAÇÕES DE ÓDIO NO TSUNAMI NEOLIBERAL CONSERVADOR

A primeira questão que temos ao apresentar o tsunami neoliberal conservador é a intimidação baseada em divergências políticas contínuas. É evidente que o ódio não nasceu aqui, mas ele se alimentou, se envolveu e se deitou nessas águas, vindas de um oceano norte epistemológico, que têm como permanência o domínio masculino sobre seus outros. Desse ponto de vista, foi construída no tsunami neoliberal conservador, especialmente nas eleições de 2014, uma concepção além das diferenças ideológicas, políticas e de classes, uma narrativa mais que conservadora que se realça pelo poder patriarcal em especulações de ódio sobre a existência sobrevivência dos corpos de mulheres, lésbicas, transexuais, transgêneros, homossexuais, negros e nordestinos. Mais que conservadores, estamos falando de práticas culturais divisionistas, de aniquilação e nazismo.

Figura 2- Ataques aos nordestinos nas redes sociais: twitter e facebook





Fonte: El País³⁸

A *política de conhecimento* que gerenciara o tsunami neoliberal conservador pertence ao contexto da relação entre humanos e sub-humanos das *linhas abissais*, dito de outro modo, o modelo de racionalidade como herança moderna eurocêntrica colonial interagiu com a noção do viver limitado, uma concepção que não foi capaz de romper os avanços democráticos, e por isso tenciona a vivência de alguns grupos. Essa tensão acontece pelas referências do pensamento abissal, a qual presume a razão como sujeição decisiva e definitiva de certos corpos a outros. Desse modo, os fluxos conservadores reconhecem em si mesmos a possibilidade de “aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas” (PRECIADO, 2014, p.21). Como temos vindo a argumentar, a incapacidade de reconhecer a complexidade dos corpos e experiências nas sociedades capitalistas, vêm de uma abordagem epistemológica que marca as relações pela desigualdade e invisibilidades e opera por regulamentações inscritas que asseguram a lógica da conservação das linhas abissais, socialmente

³⁸ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/09/politica/1412885834_166697.html
Acessado em agosto de 2020.

investidas como naturais. Linhas que nodam capitalismo, patriarcado e colonialismo e traçam hierarquias visíveis e invisíveis.

Nesse viés, o regime patriarcal se apropria das *políticas de conhecimento* que são legitimadas pelo pensamento moderno, com o objetivo de reprimir, ridicularizar, humilhar e condenar as práticas incoerentes com a sua concepção de dominação epistêmica. O que estamos sugerindo, é que o ódio se infiltra através das brechas epistêmicas e políticas da negação da diferença e complexidade do mundo, modos pelos quais construímos o florescimento saudável de ser e de viver de todos, todas e todes. As práticas das políticas de conhecimento que conversam com o ódio nos conservadorismos, apertam cada vez mais os nós que impedem alguns grupos de viver em sociedade, no próprio sentido de experiência da vida, e isso gera uma repulsa ainda mais violenta com quem foi e é capaz de demonstrar que a compreensão do mundo excede a compreensão macho, heterossexual, patriarcal e ocidental.

Os movimentos de rua e dos subalternos trouxeram novos significados e desafios para se conviver dentro do tsunami conservador e desconversar com o ódio, revelando uma disputa institucional a partir dos movimentos sociais, que partilham objetivos de justiça social e cognitiva. Por isso, concordamos com Sepulveda e Sepulveda (2016) quando afirmam que o conservadorismo “se refere a um conjunto de práticas e de retóricas que inviabilizam e dificultam a mobilidade social” (p.145). No caso brasileiro, percebemos formas de representação e participação dos movimentos sociais, mais influentes nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, essa abertura decorre em grande parte da formação do Partido dos Trabalhadores (PT), ligado ao setor sindical, na qual defende um programa democrático popular que pensasse as principais desigualdades da classe trabalhadora, sustentadas pelas linhas abissais.

Não é aqui o lugar para analisar os direitos conquistados e disputados nas políticas sociais do PT, o que importa para nós é tornar evidente as redes de ódio que são atuantes no tsunami, associadas ao neoliberalismo e sua raiz ocidental. O contexto abissal reforça mutuamente a perpetuação do conservador, pois prolonga as condições de dominação e consequentemente se propõe a colaborar com as relações de poder presentes na sociedade. De uma forma mais radical, os conservadorismos são os “verdadeiros crentes” do pensamento abissal que associado ao fundamentalismo religioso expressam uma concepção de verdade sagrada, contestar essa verdade é contradizer a Deus e a bíblia. Em ambos os casos, a verdade está associada ao ódio epistêmico, sempre combinado com

ausências da interpretação humana, pois está normalmente ligado ao pensamento abissal e deve seguir a interpretação literal do reducionismo, negacionismo e antintelectualismo.

Neste sentido, a atuação dos conservadorismos, fundamentalismos e das relações de dominação, no caso brasileiro, se encontram para contribuir no desenho de uma cartografia de sociedade abissal, que reduz *o outro* por meio de um processo de aniquilação. Essa derivação do ódio epistêmico se dá na convicção permanente da insignificância, arrogância e ocultação da continuidade do ser, pois na medida em que a linha abissal não é confrontada, ela destrói a realidade social, política e cultural, como também as potencialidades, possibilidades e alternativas. É necessário ter presente, então que

Não estamos, pois perante movimentos que rejeitam a participação nas estruturas econômicas e políticas, em nome de uma nostalgia teocrática pura e simples, mas sim perante estratégias de envolvimento nessas mesmas estruturas, utilizando os mecanismos que lhe são próprios, com o objetivo de influenciar a sua agenda (SANTOS, 2014, p.46)

De acordo com Gallego, Ortellado e Moretto (2017) “a relação entre discurso moral e político não é nova” (p.38). E não é mesmo, temos concordado com Boaventura de Sousa Santos, Judith Butler e Silvia Federici que o capitalismo, como forma de opressão, buscou novas articulações para justificar a exploração, e uma delas foi a moralidade instrumentalizada pela *política de conhecimento*. O conservadorismo cria pautas que conservam as linhas abissais, em contextos mais extremos usa o ódio para suprimir ou conduzir os desejos da manutenção abissal, isso pode ser percebido em “os direitos humanos atrapalham o combate ao crime”, “o lugar da mulher é em casa cuidando da família”, a trabalhadora mulher custa mais caro”, “a união de pessoas do mesmo sexo não constitui uma família”, “as escolas deviam ensinar valores cristãos” e “o bolsa família estimula as pessoas a não trabalharem”. Nota-se que o pano de fundo é a epistemologia do ódio, autorizados pela ordem, desqualificação e exploração histórica tecidas e elaboradas pelo pensamento abissal, e potencializado pelo tsunami na última década.

Essas autorizações e toda a violência epistêmica que dela deriva fomentam práticas autoritárias e ditos de ódio, pois legitimam a potência do discurso histórico e de controle das linhas fronteiriças garantidoras das desigualdades e aniquilações abissais. Mas, não é só. Há um grupo parlamentar comprometido com a “destruição máxima de pessoas e a criação de “mundos de morte” (MBEMBE, 2016, p.146). Isso porque os elementos constitutivos legais são possibilidades de reconstruir, desfazer ou legitimar as linhas abissais, portanto são territórios instáveis, cujas fronteiras estão em constante

disputa. Na década 2010-2020, a cena política nacional tem convivido mais fortemente com realinhamentos mais conservadores, o que não quer dizer que nos anos anteriores tínhamos um convívio social democrático. Eventos recentes, como as eleições de 2018 e a composição do governo atual demonstraram o modo como a Frente Parlamentar Evangélica se articulou dentro e fora do Congresso, alcançando públicos cada vez mais amplos.

Com atuação marcada pela intervenção das lideranças religiosas, notavelmente católicos e evangélicos em partido de centro direita e de direita, e pelos políticos conservadores que criam alianças com as instituições religiosas, na qual auxiliam e financiam diretamente a indicação desses candidatos. Trata-se de uma agenda epistêmica do pensamento abissal, contrária aos direitos das populações subalternas do Sul epistemológico, a saber mulheres, grupos LGBTI, favelados, negros, professores ou qualquer pessoa com afinidade de apoio aos direitos humanos. Mesmo na administração petista a oposição conservadora e fundamentalista ganhou espaço e força política, especialmente, no governo de Dilma Rousseff, e enquanto nos territórios da educação o tsunami positivista causava inundações em todos os níveis do executivo, no contexto geral serviu como sentinela para que esses grupos pudessem manter a sua governabilidade.

É razoável imaginar que o tsunami positivista abriu um caminho potencial para que o pensamento abissal irrompesse outras fronteiras e se tornasse popular na educação. As ideias de exames nacionais e padronização curricular se disseminaram junto com a compreensão de que a escola precisava ser entendida como uma instituição de ordem e que alguns grupos de pessoas tinham a função de “proteger” a moralidade de toda ideologia que não fosse a sua. Trata-se segundo Miguel (2018) de “um discurso que é utilizado de acordo com o senso de oportunidade[...] contribui para manter o rebanho disciplinado, imuniza-o diante de discursos contraditórios e fornece aos chefes um capital importante” (MIGUEL, 2018, p.21).

O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no congresso, numa ação conjunta que fortalece a todos. Fora do Congresso, pastores com atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia, dão voz á sua pauta (op.cit)

A ênfase na agenda moral conservadora e a intercessão religião-política aparecia como um caminho para vinculação com os interesses neoliberais tendo suporte em uma

rede de ódio comprometida com a retirada de direitos e que, quando conclamada, engrossou as fileiras do golpe de 2016. Essa articulação põe em risco as diferentes concepções de dignidade humana, direitos humanos e Estado laico. No Brasil percebemos que a junta conservadora, especialmente a religiosa, mobiliza paixões com os interesses de outras instituições como o poder político, institucional e midiático. Há mais razão nesses argumentos quando essa rede conservadora influencia pautas dos poderes legislativos municipais e estaduais, assim como o Congresso Nacional. Portanto, é preciso compreender o tsunami neoliberal conservador como uma expressão saliente da natureza do pensamento abissal, pois viola sistematicamente os direitos humanos, pelo reducionismo e normatividade.

Desde então, o crescimento e o fortalecimento da onda conservadora nos poderes legislativos e executivos têm aumentado, Bulgarelli (2018) diz que de acordo com o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), a Frente Parlamentar Evangélica (FPE), registrada na Câmara desde 2003, apresenta um crescimento médio de 20% a cada nova eleição. Segundo Santos (2014, p.70) “o argumento central destes movimentos é que a sociedade liberalizou a família, a educação e o aborto, o que é considerado uma traição aos valores cristãos”. Esses grupos defendem a proteção familiar, nomeadamente mulheres e crianças aos cuidados morais, patriarcais e sexistas dos homens e preconizam igualmente a proteção da escola pela cristianização das estruturas do Estado.

O caráter apelativo destas tensões em torno das moralidades tem estimulado uma agenda que disputa direitos e torções significativas em torno de debates sobre gênero, a fim de que ela opere como uma *política de conhecimento* mobilizadora do medo e do ódio. A oposição declarada aos movimentos negros, feminista e LGBTI passaram a repercutir amplamente nas mídias sociais e na imprensa, frases como “tenho cinco filhos, foram quatro homens, aí no quinto eu dei uma fraquejada e veio uma mulher³⁹”, “prefiro que um filho meu morra em um acidente do que apareça com um bigodudo⁴⁰”, “ela não merece (ser estuprada) porque ela é muito ruim, ela é muito feia, não faz meu gênero,

³⁹ Frase declarada por Jair Messias Bolsonaro em 05 de abril de 2017. Disponível em: <https://exame.com/brasil/piada-de-bolsonaro-sobre-sua-filha-gera-revolta-nas-redes-sociais/>. Acessado em 27 de julho de 2020

⁴⁰ Declaração de Jair Messias Bolsonaro em uma entrevista concedida a revista Playboy. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/bolsonaro-prefiro-filho-morto-em-acidente-a-um-homossexual_cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html. Acessado em 27 de julho de 2020.

jamais a estupraria⁴¹”, essas frases são compartilhadas nas páginas de perfis de grupos de discussão do Facebook -na qual muitos estudantes possuem acesso-, e chegam, nas salas de aulas.

Marcas abissais que disputam o próprio sentido de desigualdade em grande parte com os grupos LGBTI, negros, índios e mulheres e reforçam um consenso mínimo “que produz um cenário onde o estabelecimento dos direitos humanos teria ido longe demais, desequilibrando à política, do núcleo familiar às mentes das gerações futuras” (BULGARELLI, 2019, p.101).

Não é de se espantar que a presença de Jair Bolsonaro esteja nos currículos pelas conversas, pois suas narrativas envolvem a desigualdade de gênero e o ódio reinterpretado em torno de temas conservadores e misóginos. O que vale observar são os regimes de verdade implicados nesses posicionamentos e nas disputas em torno das *políticas de conhecimentos*, pois produzem uma noção de solidariedade descolada dos cotidianos e das redes que nele estão presentes.

Portanto, a impossibilidade de se produzir aprendizagens iguais por meio de “aulas iguais”, também impossíveis de existirem, e pela mesma razão, qual seja: as informações só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de conhecimentos que os diferentes sujeitos sociais possuem, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação deseja ou pressupõe. Assim, nem instruir docentes a fazerem as mesmas coisas, dando-lhes a mesma informação normativa do que deve ser feito, nem repetir a mesma aula em diferentes espaçostempos levará à padronização das aprendizagens, supostamente possível na perspectiva cientificista adotada pela BNCC em sua ânsia de “aplicar” a teoria/norma curricular na prática/cotidiano (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p.67- 68).

É por isso, que nos interessamos nas conversas que desconversam sobre o ódio, pois entendemos que são disputas epistêmicas e “antídoto às ideologias do pensamento único” (RAMOS, 2018, p.8). Não somos a favor do ódio e suas provocações culturais terríveis, mas reprimir ou esconder as discussões sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo é repetir e reforçar um pensamento único, baluarte do mapa abissal. O ódio no tsunami neoliberal conservador pode ser percebido pelas paixões incontroláveis que passam a determinar a vida das pessoas comuns e seus comportamentos cotidianos. Essa ideia une-se a interesses e cria hierarquias morais invisíveis para nós, mas seus efeitos, ao contrário, são visíveis.

⁴¹ Jair Messias Bolsonaro vira réu ao afirmar a que a Deputada Maria do Rosário não merece ser estuprada. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/06/bolsonaro-vira-reu-por-falar-que-maria-do-rosario-nao-merece-ser-estuprada.html>. Acesso em 27 de julho de 2020.

No tsunami neoliberal conservador, essas ideias ficam cada vez mais poderosas: elas se tornam naturalizadas pelo comportamento da classe média em conservar a natureza ideológica do pensamento abissal. Isto é, criar um mapa mental em favor da vida e da morte. Os circuitos existentes, brutalmente, insinuados nas tensões da sociedade vem de mais longe, não os fixamos, mas sabemos como foram os processos de sua criação e que se desdobrou em exploração e dominação. Desse modo, cria-se consensos ideológicos para a restauração da autoridade da lei, reestabelecimento da ordem e um Estado mínimo que não embarace os privilégios históricos que os sistemas de desigualdades produzem. Neste sentido, “o que se depreende daí é que o Estado sempre será, de um jeito ou de outro, uma força conservadora, na medida em que precisa atuar na preservação das formas sociais básicas do capitalismo” (ALMEIDA, 2018, p.29). É possível compreender, portanto, que no mapa mental da classe média o ódio não apenas moraliza, ele também controla, segrega e aniquila.

Ele procura, na realidade, utilizar-se de todas as ideias orientadoras do pensamento abissal, implícitas do paradigma dominante que define quem fala e quem escuta, “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p.33). Essa condição não se esquematiza apenas no campo mental ou da linguagem, ela atua em permanências e torna a individualidade do outro impossível, não à toa, reinventam seus comportamentos abissais, pela coerção, violência, destruição e brutalidade. Desse modo, a concepção de humanidade no tsunami neoliberal conservador retoma as virtualidades do pensamento abissal quando refunda o capitalismo, colonialismo e patriarcado nas ruas, praças, escolas, redes sociais, parlamentos, sistemas judiciais, universidades, comunidades e currículos. É preciso compreender historicamente quem sempre quis falar e foi ouvido e quem sempre quis dizer, mas teve que reter a sua existência.

Isso fica bastante evidente na mobilização da classe média durante as eleições de 2014, marcada por um ódio que não foi inédito, mas foi capaz de iniciar o rompimento da sociabilidade política no Brasil. Há razões internas e externas que se sobrepõem, não se trata apenas de ideologias políticas, mas de um consenso entre o capitalismo neoliberal global e a classe média brasileira, em relação à organização do sistema político, para uma concepção ideológica fortemente ligada ao pensamento abissal.

As linhas, que são ontológicas e epistemológicas, não representam posições fixas e mutáveis, mas sim determinados estados num campo de relações de poder, em que se dão deslocamentos de um lado para o outro, fundamentados no acesso a recursos materiais e simbólicos e, por fim, em zonas de ser e não ser (SANTOS, 2007).

Isto significa que na linha abissal, são criadas “zonas de não ser” que determinam sujeitos, saberes, práticas e acessos. Desse modo, são invisíveis na cena social e forçosamente situados em espaços não desejados. Em termos civilizacionais o lado abissal age em formas de ver, de dizer e de agir que se convertem em modos possíveis de movimentar o sistema desigual e reconhecer apenas como humanas certas vidas.

A questão é que não podemos presumir se as linhas abissais foram movidas, mas podemos afirmar que ela foi percebida e disputou espaço com racionalidades de pertencimento aos campos sociais antes vedados por elas. O fato é que as desigualdades sempre existiram, mas eram invisibilizadas pelas e para as classes médias. Concordamos com Santos e Mendes (2018, p.25) quando dizem que “nas sociedades capitalistas, colonialistas e patriarcais em que vivemos a linha abissal atravessa cada um dos espaços e em cada um deles define a existência de exclusões não abissais e de exclusões abissais”. Essa especificidade se assenta pelas disputas e avanços que tivemos em aspectos sublinhados pelas políticas de conhecimento, que também são sociais e econômicas. Os espaços que antes eram frequentados pela classe média –branca, patriarcal e colonial– deixaram de ser exclusivos e inegociáveis, para se tornarem espaços caracterizados por todo tipo de relação constituído pela copresença. Nesse sentido, o nosso compromisso em compreender como as pessoas, nos cotidianos escolares inventam, recriam, burlam, desobedecem ao que lhes é imposto (leis, políticas curriculares, materiais didáticos, testes, conteúdos, ideias e atitudes, hierarquias e exclusões) não implica ignorar as práticas de poder. Ao contrário, sabemos com Certeau que os cotidianos são *espaçotempos* de disputa, que a força e eficiência da estratégia sempre conta com os golpes, as oportunidades, as astúcias e as táticas. É a arte dos fracos, para Certeau (SÜSSEKIND, 2007), que enreda as revoluções subalternas (PRECIADO, 2019).

3.3. AS VIBRAÇÕES DO TSUNAMI NEOLIBERAL CONSERVADOR NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Buscando compreender os interesses do ódio, após o golpe de 2016 no Brasil, é possível perceber a nova relação da política e da sociedade “e, portanto, a intuição inicial de sub-humanos” (SOUZA, 2019, p.162). Uma proclamação justificada pelo pensamento colonial, escravocrata e patriarcal “que cria um passado mítico para respaldar sua visão do presente” (STANLEY, 2020, p. 16). Santos (2014) nos esclarece que essa compreensão abre espaço para se pensar que a única alternativa para se viver no presente

“consiste em recorrer ao que não tem alternativa” (p.92) é uma lógica que procura institucionalizar a mentira de um passado abissal, colonial escravocrata e patriarcal como um momento glorioso, mas que foi rompido pelo avanço do multiculturalismo e tendências democráticas.

Entre 2015 a 2016 vendeu-se ódio em todas as cores, ódios crônicos e autoproclamados em voz alta pelas esquinas das ruas, pelo parlamento do Congresso, nos tútes das vontades humanas e nos “panelaços⁴²” dos condomínios. Apoiou-se a tortura, o retorno da ditadura militar, o uso da violência policial como forma de restaurar a ordem e a intolerância, na qual promovem uma costura com propostas de uma sociedade autoritária, “em nome da moralidade, do combate à corrupção e pelo suposto ‘bem do povo brasileiro’” (SOUZA, 2019, p. 250). Uma *política de conhecimento* que serviu para moralizar pretos, pobres, mulheres, homossexuais, pessoas não binárias, professores, estudantes, escolas públicas e universidades. Uma política de conhecimento que trazia bem desenhadas as linhas abissais que solidificam as classificações, divisões e hierarquias “e jogam para o lado de lá do abismo conhecimentos, afetividades, histórias e biografias” (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p. 22).

Retomamos alguns estudos de (SÜSSEKIND, 2014a; 2014b; SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016; PRESTES; SÜSSEKIND 2017; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2016; 2018; SÜSSEKIND; SILVA, 2019) para mapear a construção da noção do *tsunami positivista*, mais tarde avançando para *tsunami neoliberal conservador* e atualmente deslocado a partir da ideia de que “fomos surpreendidos por algo que não esperávamos viver ou sofrer, acreditamos hoje que esse tsunami já estava se formando na fenda de um alívio muito antigo: um Brasil colonial-escravidão-heteropatriarcal. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018)

Entendemos que esse *tsunami* reverte tendências democratizantes de valorização do local e das diferenças e, assim como o fenômeno que desloca uma quantidade gigantesca de água com efeitos devastadores fazendo vítimas por todos os lados, o *tsunami neoliberal conservador se origina do deslocamento paradigmático de uma modernidade que glocalizou seu projeto de ocidentalidade narcísico e abissal, que oprime e aniquila milhões de pessoas*. Uma modernidade ressentida do não cumprimento das promessas que fez, e que só consegue sobreviver mirando-se apenas no norte branco machopatriarcal (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p. 22. Grifos dos autores)

⁴²Os panelaços foram alguns dos movimentos de protestos realizados pela classe média durante os pronunciamentos midiáticos da presidente Dilma Rousseff, nos anos de 2015 a 2016. Essas manifestações eram organizadas previamente, pelas redes sociais, na qual os manifestantes marcavam hora para “fazer barulho”, utilizando painéis e algum utensílio de metal ou madeira.

A extensão do ressentimento se agravou, segundo Miguel (2018) com “as grandes manifestações pelo *impeachment*, em 2015 e 2016 que tiveram em seus eixos discursivos a defesa da meritocracia, a denúncia dos ‘vagabundos’ e o saudosismo⁴³ ao período militar e todas as formas de repulsa pelos programas sociais de inclusão social.⁴⁴” (p.26). Então, um cenário progressista reencarnou um contraste radical, populista e patriarcal que pegou carona na derrota de Aécio Neves, nas eleições de 2014 e nas primeiras ondas do *tsunami neoliberal conservador*. O clima de insatisfação ao projeto de equidade social e a reação violenta da direita, esse ponto foi explorado muito bem pela campanha de Aécio.

O fundamento desse esquema não se limitou ao ataque à democracia, dentro dessa lógica atacaram os direitos humanos que servem como empecilhos para as estratégias unilaterais que assolam o mundo. A inversão do discurso de igualdade social pode ser o anúncio de um processo de desfiguração democrático, quando “dissolve o laço social e atomiza os indivíduos” (RANCIÈRE, 2014, p. 6). Recupera a ideia de um mundo que “trata qualquer relação por um só e mesmo modelo” (RANCIÈRE, 2014, p. 30) quando na verdade “culturas e sociedades foram historicamente colonizadas pelo capitalismo moderno ocidental” (SANTOS, 2014, p. 92). Concordamos com Mbembe (2014) “não podemos fingir que a escravatura e colonização não existiram ou que as heranças dessa triste época foram totalmente liquidadas” (p. 295). Reduzir a democracia a uma forma de sociedade é persistir na ideia de um projeto de mundo universal, na qual

Os direitos humanos são uma ilusão, porque são os direitos do homem nu, desprovido de direitos. São os direitos ilusórios dos homens que foram expulsos de suas casas, de sua terra e de qualquer cidadania por regimes tirânicos (RANCIÈRE, 2014, p. 27).

De acordo com Rancière (2014) a “igualdade de direitos humanos traduz a “igualdade” da relação de exploração (p.31). Essa narrativa prevaleceu e ganhou sentidos cromáticos, a violência ganhou cor como meio de garantir a classe média a longevidade de seus privilégios, e quando se esboçou ódio ao vermelho, sabíamos que camuflava o ódio também ao preto e ao multicolorido (homossexuais, transexuais, identidades não binárias e indígenas). Isto não significa que os direitos humanos devem ser retirados das

⁴³ Sentimento expressado em frases como “eu quero meu país de volta” e “Ustra vive”.

⁴⁴ Efetivação da diminuição da desigualdade social, segregação e analfabetismo, como também expansão de universidades e acesso ao ensino superior, direitos da mulher, de negros e de pessoas LGBTQ e combate a fome e a pobreza.

instituições sociais, políticas e legislativas, não somos contra os direitos humanos. Somos contra uma democracia que ainda não reconhece “as debilidades reais dos direitos humanos” (SANTOS, 2014, p. 104) e a sua fragilidade quando autoriza práticas de governação de ordem extrema entre humanos e humanos considerados não humanos. Em sua holografia, o tsunami é capitalista, conservador, patriarcal e branco.

São tantas variações das cores do ódio, que é muito fácil comprá-las através das manifestações autoritárias e conservadoras, “o estado de mundo que vivemos hoje é exatamente o que os nossos antepassados recentes encomendaram para nós” (KRENAK, 2019, p.35) através da *política do ressentimento*. De acordo com Santos (2019) a política de ressentimento se desenvolve pelos intercâmbios do neoliberalismo, que faz o poder se tornar invisível e na crise social as vítimas se voltam contra elas próprias. Para ele, e concordamos, foram essas políticas de ressentimento que pautaram o golpe de 2016 e a eleição de um governo de extrema-direita no Brasil em 2018 e que, mesmo em meio à pior gestão da pandemia no mundo se mantém. Nadando⁴⁵, xingando nas *lives* de quinta e em vídeos⁴⁶ ou arrombando as contas com compras de chiclete e leite condensado⁴⁷, o capitão segue no comando do barco que foi forjado nas ondas do próprio tsunami.

O golpe surfou no *tsunami neoliberal conservador* (SÜSSEKIND, 2016) e no reestabelecimento dos territórios antes conquistados pelas políticas para diferença e justiça social trouxe um ambiente de convivência potencialmente violento, em que frações da sociedade expressam legitimamente o seu ódio e o seu ressentimento pelas possibilidades de ações em respeito às opções de vida a serviço da justiça e correção as desigualdades sociais. Encontramos essa argumentação “nos livros, nas piadas e nas risadas que desprezam, diminuem e desumanizam a diferença diante da necessidade de aniquilamento do outro que nos ensina sobre nós mesmos” (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p.27). O fundamental para compreender essa racionalidade de ordem moral, religiosa, colonial, racista e patriarcal que age como protagonista nas inflexões das vozes de professores é considerar a gênese efetiva da realidade vivida pelos praticantes (CERTEAU, 2014) e apontar a sua influência até hoje. Esses discursos pressupõem

⁴⁵ Refiro-me ao episódio em que o presidente Jair Bolsonaro nada na Praia Grande durante a pandemia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZ3-GEe8bL8> . Acesso em 20 de fev de 2020.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upupCw-ENJU> . Acesso em 20 de fev de 2020.

⁴⁷ Menciono o gasto com o cartão corporativo, em que o governo gastou R\$ 15,6 milhões para comprar toneladas de leite condensado. Disponível em: <https://istoe.com.br/os-r-15-milhoes-de-leite-condensado-derramado-e-outros-chicletes-federais/> Acesso em: 20 de fev de 2020.

proposições que se desenvolvem a partir de um ajuste entre as estratégias de cooptação das forças sociais.

Esta *política de conhecimento* constitui-se como uma ideologia de sentido em que subscreve, manifesta e reforça as relações de cruzada intimidatória contra as opções de ser, viver e criar conhecimentos infinitos nos cotidianos. A diferença é que vivemos um momento acertadamente moral e conservador e a onda agora se tornou *tsunami*, motivado pela frequência da *globalização hegemônica* (SANTOS, 2014)

A globalização, longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. (SANTOS, 2001, p.33).

A globalização hegemônica corresponde a uma centralização neoliberal e entende que toda a sociedade é mais organizada culturalmente e politicamente pela lógica do mercado. Este reconhecimento operou o golpe de 2016 e o desabrochar do ódio, germinado de velhas sementes latentes no tecido social. A instrumentalização do conservadorismo também ajudou a manter viva o planejamento do golpe, através do inconformismo com as possibilidades de políticas públicas voltadas para a o acesso e a permanência em universidades, um projeto de sociedade a favor dos oprimidos desenvolvidas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e continuadas durante o governo de Dilma Rousseff (SOUZA, 2016).

Trata-se, portanto de uma indignação colonial e patriarcal dessa pequena ascensão social das classes baixas que provocou o medo e conseqüentemente o ódio da classe média pela divisão de espaços como aeroportos, shoppings, universidades e museus e viagens para Disney, afinal “todo mundo indo para a Disneylândia. Empregada doméstica indo para a Disneylândia. Uma festa danada. Peraí. Vai passear em Foz de Iguaçu⁴⁸”.

Esta perspectiva demonstra as relações de dominação que caracterizam a classe média, tendo em vista que:

Hoje em dia, o trabalhador não se considera pobre, mas de classe média. Os pobres são apenas os excluídos e marginalizados [...]. A classe média, por sua vez se vê como “elite”, contribuindo para um autoengano fatal e com conseqüências terríveis para o destino da sociedade brasileira e da própria classe média (SOUZA, 2018, pág. 17)

⁴⁸ Discurso de Paulo Guedes sobre o câmbio baixo do dólar. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/economia/guedes-diz-que-com-cambio-baixo-ate-empregada-domestica-estava-indo-para-disney/>. Acessado em: 15 de fev de 2021.

Estes conflitos permitem reflexões que já algum tempo alimentam as pesquisas que se ocupam em estudar a manutenção dos efeitos da classe média escravista em um contexto democrático, tendo como triunfo o discurso de igualdade entre as pessoas, advogando a meritocracia como uma percepção justa e fundamental para a nossa sociedade, pois “ela legitima privilégios injustos [...] e chega até mesmo culpar as vítimas do abandono pela sua própria exclusão” (SOUZA, 2018, pág.17). Qualquer que seja o peso destes fatores ou a sua dinâmica particular, representam uma versão preciosa da humanidade, bem como suas práticas, limites e ritmos no processo de inclusão/exclusão que vivemos hoje. Entretanto, estudar as relações pós-coloniais não significa que se tenha superado os efeitos culturais das relações coloniais.

O “grande acordo nacional⁴⁹” foi impulsionado pela comoção da corrupção política, “e nunca do mercado a não ser que o empresário tenha cometido algum crime capital de ter associado ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Para esse ódio não há perdão, ele deve ficar inclusive como exemplo para o futuro” (SOUZA, 2019, pág.192). Assumindo a *radicalidade dessa ideia e a farsa orquestrada*, Souza (2016) nos esclarece que essa rede operacional contou com a colaboração de esferas intelectuais, políticas, capitalistas, jurídicas, jornalísticas e até literárias.

Essa articulação foi capaz de cartografar uma ideia de um Brasil estilhaçado, dividido, como uma composição maliciosa e forjada na trama de um cenário *catastrófico, desolador e pessimista sobre os rumos econômicos do país*. Nessa narrativa, *enfrentamos uma rede que decodifica o seu ódio em tensões para legitimar um governo ilegítimo*, sem qualquer alteração constitucional - ou melhor tornando inexistente a legitimidade do voto, interrompendo realmente o processo democrático, como foi o biênio sob Michel Temer.

Essas condições turbulentas sempre estiveram presentes em diferentes ondas, movimentos e versões no *tsunami neoliberal conservador* (SÜSSEKIND, 2016) já que as múltiplas dimensões da (in)visível resistência humana cria embates com o sofrimento humano injusto. Inundando as fendas até que, como onda revolta redesenhasse fronteiras, cujos territórios que representavam os marcos civilizatórios do breve hiato democrático 1988-2016 fosse contraída. O tsunami neoliberal conservador e midiático ganhou robustez, após o golpe político e midiático (SOUZA 2016), no qual posicionou os

⁴⁹ Trecho da conversa entre o senador Romero Jucá (PMDB) e o empresário Sérgio Machado sobre as ações do governo de Dilma Rousseff, em 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/24/politica/1464058275_603687.htm Acessado em 15 de fev de 2021.

professores em uma arena gladiadora, categorizada e (in)visível, enriquecendo o discurso que promove uma educação positivista, homogênea e vertical e empobrecendo as possibilidades de práticas cotidianas inventivas cotidianas. As reflexões sobre o ódio se renovam sempre, porque “o *tsunami neoliberal global conservador* dá autorização a conhecimentos que existem há muito tempo nos cotidianos da sociedade, e hoje, engrossam” (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p.26) a política da lei e da ordem, divisionista, lançando ‘nós’ contra ‘eles’ (STANLEY, 2020).

3.3.1. “Esse lado daqui é quem defende o Lula e o lado de lá quem defende o Bolsonaro”

A definição cromática do ódio aplica os seus pigmentos brancos com as texturas heterossexuais, normativas, conservadoras e essencialistas que atuam indiferente aos contrastes brutais das imagens sociais e desiguais, marcadas pela diferença, ou seja

é a segurança de estar no grupo em que habitam só os iguais e onde os desiguais não só não são parte do grupo, como também não podem existir. O desejo do homem ocidental é de si. Não do diferente. (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p.23).

A certeza ocidental se exprime de formas diversas, seu verbo é sempre no singular e nos modos imperativos da sua concepção totalitária, o outro não é reconhecido como humano e sim como coisa manipulável (JAPIASSU, 2006). Os ódios abissais são justificados por uma lógica de ordem essencialista e quem não está de acordo deve ser considerado como inimigo, subversivo, idiota ou parasita. Os ditos se fortalecem nas conversas dicotômicas e divisionistas ouvidas nos cotidianos, ilustrada por “estou certo e você está errado”. Trata-se de uma força homogeneizadora que:

Produz-se não só uma burocracia para a sociedade, mas também, uma sociedade para essa burocracia; não só se produz uma tecnocracia para o povo, mas também se constrói um povo para essa tecnocracia; não só se produz um objeto para o sujeito, mas também, segundo a frase de Marx à qual hoje se podem dar prolongamentos novos e múltiplos, “se produz um sujeito para o objeto” (MORIN, 1998, p. 164).

Alheia a qualquer preocupação humana, a *política de conhecimento* que conversa com o ódio delibera novas possibilidades e importa outros ódios, com torcida organizada e vestida de verde e amarelo, marchando pelas avenidas com caras pintadas. Atualmente temos visto a sua atuação disfarçada de moral e ordem, usa gravata e defende a família - e a milícia-, às vezes decodifica o ódio em homofobia, racismo, misoginia e xenofobia,

outras vezes bate martelo, usa toga, tem conversas vazadas e utiliza PowerPoint como apresentação e podem se converter em processos bárbaros que levam a morte.

Durante um dia qualquer uma dessas tensões foram sentidas através das conversas tecidas nas salas de aulas: “O Brasil é o único país que defende bandido e fica contra um juiz. Sérgio Moro prendeu o Lula e o povo fica pedindo para soltar, bando de idiotas, vão se arrepender”. O aluno falou para si mesmo de forma audível, mas alguns alunos escutaram devido ao silêncio, já que estavam copiando algumas informações expostas no quadro. Imediatamente, Ian perguntou:

“Que que você ta falando aí, Daniel?”(sic)

A voz demonstrava indignação pela fala escutada. Novamente Daniel responde: “Falei nada...” Ian ao ouvir resposta disse o que pensava: “Lula tirou o povo da fome, é claro que as pessoas irão defender ele, um monte de gente passa fome, ta falando isso porque nunca passou, né?(sic) “ não preciso passar fome pra defender bandido.” Disse Daniel à Ian, nesse momento Gabriel que estava ouvindo a conversa, acrescentou “é mesmo, Lula já ajudou gente pra caramba, já pensou se ele chegasse aqui agora? COM- PA-NHEI-ROS”(sic) levantou em postura firme e imitou o ex presidente **escondendo um dedo**. O aluno Daniel que tinha iniciado a conversa, apresentou desconforto ao imaginar aquela situação e respondeu “eu iria sair da sala na hora” Ian ao ouvir a resposta de Daniel discordou e me perguntou “ia nada, a tia não iria deixar né, tia? (TURMA B, grifo do autor, 2019)

Mesmo sabendo que seria difícil o acontecimento real dessa ilustração, impressionada, sempre, com a quantidade de conhecimentos que os alunos trazem para criar os nossos currículos no cotidiano na sala de aula (veja o grifo acima sobre a interpretação de Lula feita pelo estudante), fui adiante:

“Já pensou o Lula em Andrieta? Um ex presidente visitando o bairro e a nossa escola... Daniel, não precisa sair de um lugar só porque discorda de alguém ou não gosta. Podemos frequentar o mesmo espaço e ocupá-los com maneiras diferentes de pensar” (CONVERSA COM A TURMA B, 2019).

Como professora, sinto que preciso apresentar um mundo que seja possível a expansão de todas as pluralidades, e isso envolve considerar as nossas epistemes plurais.

Além desses, há muitos outros enredamentos atravessados pelo ódio, a coletividade é um deles. A hostilidade aos grupos excluídos faz com que ocorra uma coesão através da antioesão que estimula as engrenagens do ódio, aqui ele é mútuo, solidário e compartilhado. Todos os movimentos cotidianos de antioesão (imagens, narrativas, comportamentos, conversas, desenhos e ações organizadas) “caracterizam-se como tentativas de aniquilação das diferenças do outro” (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020, p.23). Quem odeia, geralmente procura em suas palavras selvagens uma morada que abrigue o seu ódio e hospede outras odiosidades, os grupos de ódio se

organizam em redes para cristalizar uma ideologia própria e universal, proclamando a condenação moral e às vezes desumanas dos odiados. Tudo isso habita a sala de aula e as imagens abaixo circularam na escola e na universidade, da mídia corporativa a mídia social.

Arendt (1999) alega que a construção de si e da sociedade envolve processos de segregação, como agrupamentos políticos, religiosos, familiares, ou mesmo a comunidade escolar. Contudo, ao teorizar sobre o nazismo e suas práticas políticas e administrativas de ódio e a aniquilação, considera que as práticas sociais de segregação produzem mais que segregação com fim de identidade, proteção e coesão, era possível identificar *anticoesão*. Anticoesão é divisionismo, se alimenta de pânico, medo e ameaça e se reforça na ideia de que o extermínio dos *inimigos internos* (judeus, homossexuais, intelectuais, negros, comunistas, artistas etc) é a única forma de salvar a sociedade estabelecida. Como na imensa quantidade de ódio/água que alimenta o tsunami conservador, sabemos que a ideia é que sob o governo que vivemos “as minorias se curvam às maiorias ou desaparecem”. Por isso, o ódio começa pela definição da divisão e de quem fica de cada lado da linha abissal.

A aula continuou e um breve silêncio deu um lugar a uma convicção perigosa invocada pela intolerância que controla completamente os viveres. O olho totalizador ganhou corpo e voz pelos cotidianos, avançou e entrecruzou as redes sociais e as paisagens da cidade e a sala de aula não escapou “[tive uma idéia! Quem apoia o Lula senta desse lado da sala e quem apoia o Bolsonaro senta do outro lado da sala](#)” (Ian, 2019). De algum modo, as falas dos nossos passos ficaram perdidas nas conotações evocadas por um e pelo outro, nesse lugar podemos evitar os “nossos inimigos epistêmicos” em uma convivialidade seletiva, de anticoesão.

Quanto mais interioridade, mais abissalidades. A ideia não repercutiu na sala, mas essa proposta alerta que esse ódio foi capaz de falar sem constrangimento e timidez, e veio com a proposta de dividir a sala de aula, já que o tsunami reestabelece territórios de *anticoesão*. O que os alunos dizem nas aulas não é diferente do que ouvem, leem e veem nas redes de conhecimentos e subjetividades que vivem e habitam. A anticoesão é a propaganda aberta nos memes, como exemplificam essas figuras.

Figura 3- Arthur do Val (PATRIOTA), de cinza, eleito deputado estadual, e Eduardo Bolsonaro (PSL), de azul, reeleito deputado federal, ambos pelas eleições de 2018.



Fonte: Blog Cidadania e Cultura⁵⁰

Figura 4- Cartaz de uma manifestante contra a presidente Dilma Rousseff



Fonte- Site Pragmatismo Político⁵¹

⁵⁰Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2018/11/09/raiva-e-testosterona-no-voto-macho-em-bolsonaro-burro-mau-e-feio/>

⁵¹ Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/08/imagens-marcantes-protestos-de-domingo.html>. Acessado em 23 de julho de 2019.

Figura 5- Cartaz de ódio ao Partido dos Trabalhadores / 2018?



Fonte- Site Pragmatismo Político⁵²

É tentador confinar essa tensão à internet, mas sabemos que ela acontece em qualquer lugar e se espalha por todo o mundo, incluindo as nossas vizinhanças, as nossas casas e a nossa intimidade. Ora agressiva, ora disfarçada de ironia, de liberdade cômica, a linguística odiosa é difusa e se apresenta como proibição e reprimenda das formas de viver. As linhas abissais dos ditos, das falas, das narrativas, das imagens e outras práticas de ódio desenham as investidas da diferença alinhada as ideias morais e conservadoras que redundam a existência da antioesão.

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2014, p. 39)

Um dia depois do feriado do Dia do Trabalhador, em 2019, as adulações do ódio cresceram entre nós. Alguns alunos da turma B assistiram o pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro no dia 1º de maio e resolveram partilhar suas impressões. Um aluno perguntou para a turma:

“Quem viu o Bolsonaro ontem na televisão?”
 “Eu” Respondeu um aluno. “Eu também”. Falou Ana Beatriz, atenta. “Também vi” Completou Guilherme. “Bolsonaro é muito louco, né?” Perguntou Ian à turma “Eu acho que ele é operado, ele fala que nem um robô” Opinou Ana Beatriz. “É só fala merda...” Emendou Ian que ao mesmo tempo levava suas mãos na testa expressando indignação. “também acho, ele é racista, machista e fala mal dos índios”, concordou Ana Beatriz. “Bolsonaro tinha que morrer,

⁵² Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/08/imagens-marcantes-protestos-de-domingo.html>. Acessado em 23 de julho de 2019.

vamos matar o Bolsonaro gente” respondeu Ian. VAMOS, concordou Ana Beatriz Ao ouvir indaguei “*vocês querem que o Bolsonaro morra, por quê?*”

A turma estava surpresa pela minha pergunta, mas Ana Beatriz não deixou de argumentar “*tia, você tá defendendo o Bolsonaro? Você votou nele? A senhora não tem cara de quem vota no Bolsonaro. Meu pai votou no Bolsonaro*”. “Eu só quero saber o motivo de vocês acharem que o Bolsonaro deve morrer...”. “TIA! Ele quer que a gente morra, a gente também quer que ele morra” Prosseguiu Ian com a sentença de morte do presidente. (TURMA B, 2019)

Nos currículos como conversa, sabemos que a conversa “é complicada por ser informada [...] porque acontece entre todos da sociedade” (PINAR, 2012 apud SÜSSEKINDc, 2014, p.32) e por isso fiz um convite ao deslocamento:

“Gente, vamos supor que isso aconteça. Se o Bolsonaro morresse hoje, o racismo, o machismo e tudo o que o Bolsonaro odeia acabaria no mundo? É só ele que sente isso? Porque eu percebo que tem gente aqui na sala que também ri e fica zombando para poder humilhar e inferiorizar, como um cabelo, uma boca, uma orelha, jeito de andar e de falar...(TURMA B, 2019)

Após esse momento vi muitos rostos envergonhados, alguns alunos abaixaram a cabeça e outros tamparam os rostos. Nessa hora, o silêncio nos convidou à conectar com o Sul e reconhecer a diversidade do mundo, e nesse sentido o *fazerconversa* com estudantes nas salas de aula torna-se uma didática, uma escolha metodológica que permite reconhecer a diferença no fluxo permanente dos nossos autoquestionamentos, experiências, historicidades e localidades.

Por não ser igual, “o diferente é tornado monstro, ameaça e é desumanizado e por isso deixa de ser sujeito de direitos, podendo ser aniquilado” (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020). A ausência de processos coletivos que aprofundam a engrenagem abissal da indiferença, individualismo, competição e hierarquia, agravam o nosso presente desumanizador. Desse modo emerge um desejo punitivo seja nos cotidianos escolares, na cidade e nos direitos constitucionais que abrem novas chances da ordem individualista e desestabiliza o diálogo e as relações humanas.

A aniquilação nas salas de aula acontece pela presença excessiva da humilhação, do deboche, da perseguição, da negação e do “cala a boca”. Que expressões avultadas estão compreendidas em um “cale-se”? . Na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* Frantz Fanon (2008) desenvolve importantes contribuições acerca dos modos socialmente gerados de ver e viver no mundo, desigualmente criado pelo colonialismo e racismo. Acrescenta que:

Para entender como tais construções ocorrem, o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados. Na linguagem esta a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura. Esta promessa

não se cumpre, todavia, quando vivenciada pelos negros (FANON, 2008, p.15).

Admitimos que não é fácil indicar concretamente como isso acontece, mas através dos cotidianos podemos reconhecer como as linguagens do ódio são solicitadas a se repetirem. A linguagem do ódio pode se manifestar em muitos espaços, é intencionalmente pensada para hierarquizar subjetividades e a desumanização de determinados segmentos da população.

Ao excluir esses grupos, limita a capacidade de empatia entre outros cidadãos, levando a justificação do tratamento desumano, da repressão da liberdade, da prisão em massa e da expulsão, até, em casos extremos, o extermínio generalizado (STANLEY, 2020, p. 14-15).

Com esse precedente, já finalizando a escrita com a pesquisa, sem abandonar a perplexidade, perguntamos: As *políticas de conhecimento* que conversam com o ódio ardem na pele de quem? Os ditos de ódio estão divididos na sociedade, as linhas abissais apelam “para as distinções étnicas, religiosas ou raciais, usando essa divisão para moldar a ideologia e em última análise a política” (STANLEY, 2020 p. 15) -essa divisão se dá por muitas estratégias diferentes que serão mencionadas mais adiante-, o que queremos dizer é que a linguagem da política de conhecimento que conversa com o ódio é perigosa, porque distingue a sociedade em “nós” e “eles”, verbaliza-se dizeres de ódio com a crença de que todos podem desejar e materializar a desumanização, mas a base normativa do direito de aniquilação e a aceitabilidade do ódio (MBEMBE, 2015), acontece apenas em “rostos negros, sangue índio e corpo de mulher” (CUÍCA E MÁXIMO, 2020).

A política de conhecimento que conversa com o ódio chega aos espaços escolares de múltiplas formas, inclusive nos materiais didáticos, mas também através dos conteúdos que circulam na internet, dessa forma os estudantes repetem ditos e cenas de tortura e desumanização, uma verdadeira compreensão trágica da realidade. Em setembro de 2019 circulou pela internet o vídeo de um jovem preto sendo espancado, torturado e chicoteado por dois seguranças de supermercado em São Paulo, após ter furtado uma barra de chocolate⁵³. O jovem foi torturado pelos seguranças por 40 minutos, foi amarrado, despido e chicoteado com fios. Visível e cruel o texto da escravização estava ali escrito no território do supermercado demonstrando quais corpos/vidas eram descartáveis (e no momento que finalizamos a escrita já temos outros casos, ainda mais terríveis).

⁵³ Reportagem completa em <https://veja.abril.com.br/brasil/jovem-torturado-por-seguranças-em-supermercado-vive-na-rua-ha-cinco-anos/> Acessado em julho de 2020.

Navegar pelas tensões criadas no *tsunami* pode ser frustrante, viver em um Estado dotado de uma esfera econômica hierárquica moralmente conservadora que coisifica corpos sob uma racionalidade justificável pelo pensamento Ocidental dominante branco que normaliza o que é intolerável, fazendo parecer que é assim que as coisas sempre foram. Navegando no ódio, na conquista, nas guerras coloniais permanentes, na diáspora e nos genocídios.

Alguns dias depois desse acontecimento, vi a normalização desse encarceramento na escola, era uma tarde do mês de setembro, tempo nublado com um sol tímido, após o almoço ficamos no pátio aguardando os outros estudantes acabarem de concluir as suas refeições. Esse momento é livre, os estudantes conversam, brincam, correm e imitam ódios. Ao avistar um aluno sendo amarrado no mastro me aproximo e começo uma conversa.

Gente, o que vocês estão fazendo?

Tia, estamos brincando de polícia e ladrão.

Ué, mas se brinca assim?

É, TIA!

Eu achei que os policiais levassem quem não está de acordo com a lei para a delegacia. Aqui é a delegacia?

Não tia! A senhora não sabe que antes de levar o bandido a polícia bate nele?

Você não viu aquele vídeo que bateram no menino do supermercado?

De repente, Ian vem em nossa direção e diz:

Acheeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeee um negócio para te bater, Adriano!

Assustada eu me viro para ele e pergunto:

Que isso, Ian?

É fio, tia.

Vai fazer o quê com isso?

Vou brincar de bater no Adriano, eu sou o policial e ele é o ladrão.

Gente, vocês estão brincando de tortura. Isso é algo muito triste, pessoas sofreram seriamente, sentiram dor.

Ah, tia, o quê que tem? (TURMA B, 2019)

O quê que tem brincar de tortura quando as infâncias de algumas crianças são roubadas pelos sistemas de dominação que nunca foram punidos? A política de conhecimento do ódio atua na introjeção do dilema capitalista como consciência individual e nos torna responsáveis pela vida que escolhemos, desconsiderando as interdições da sociedade e os caminhos que se funda, a partir dos contextos sociais e interseccionais. Essa imitação pode ser pensada com o questionamento de que o ódio pode ser um volume emocional do medo em grupos que são permanentemente marginalizados pelo capitalismo, heteropatriarcado, fundamentalismo e colonialismo “sempre em acordo com uma hierarquia que desempodera e fragiliza os fracos e as suas possibilidades de seguir sendo o que são, ao mesmo tempo, que permite o fortalecimento dos fortes” (SANTOS, 2014 apud SÜSSEKIND; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

3.4. ONDE MORAM OS DITOS DO TSUNAMI NEOLIBERAL GLOBAL CONSERVADOR?

Nos lábios das narrativas de homens brancos, heterossexuais, religiosos, capitalistas, e não de Marielle Franco⁵⁴(OLIVEIRA ; SÜSSEKIND, 2019, p. 6). Os alcances de suas falas conservadoras, patriarcais e com fortes tendências fascistas reforçam os sentimentos de medo, ameaça e ódio, tal qual fundamentam as práticas de permanência do individualismo possessivo e linhas que desenham exclusões, apagamentos, opressões e genocídios alavancados pela nova glocalização do capitalismo. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018). O tsunami não se desfez para se refazer, ele se aglutinou desde 2014, no tsunami positivista com as reformas curriculares espalhadas pelo mundo, testes padronizados e “imagens de realidade mais poderosas que as próprias realidades vividas (SANTOS, 2001 apud OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p.3).

Os tentáculos são infinitos e as razões da sua existência e manutenção são alimentadas pelo sofrimento humano injusto de gente que teve a sua humanidade roubada e outras formas de dominação coniventes quanto a classificações e divisões sociais. O movimento mais marcante do tsunami é a divisão, por meio dele frações da sociedade potencialmente favoráveis a lógica de competição, individualismo e meritocracia, mobilizadas pelo capitalismo, direcionam os seus privilégios em frases do tipo *treine a sua mente para ver o lado bom de qualquer situação, o corpo alcança o que a mente acredita, oportunidades não surgem, é você que as cria*. Não é de toda surpresa que essa compreensão fragmentada do mundo “tem por objetivo eliminar a diferença entre a verdade e a mentira e atacar a própria emancipação e direitos” (SOUZA, 2020, p.168-169). Por outras palavras, são as sombras das linhas abissais, animada pelo individualismo, que ensina a desde cedo os estudantes a se virarem sozinhos, não depender de ninguém e construir sua própria história de fracasso ou sucesso.

Toda a interpretação de mundo acontece de forma singular, uma espécie de “espelho móvel que gira em torno de si” (MBEMBE, 2015, p.22) remontando privilégios

⁵⁴Marielle Francisco da Silva foi uma [socióloga](#), [política](#), [feminista](#) e defensora dos direitos humanos e filiada ao [Partido Socialismo e Liberdade](#) (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro e obteve a quinta maior colocação. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes.

como possíveis e responsabilizando sujeitos pela sua condição de desigualdade. Cresce-se assim, a política de conhecimento do ódio, encorajada pelos grafos do fascismo:

“Nós” somos trabalhadores e conquistamos nosso primeiro lugar com luta e mérito. “Eles” são preguiçosos, sobrevivem dos bens que produzimos, explorando a generosidade de nossos sistemas de bem-estar social ou empregando instituições corruptas, como sindicatos, para separar os cidadãos honestos e trabalhadores de seus salários. “Nós” somos produtores; “eles” são parasitas (STANLEY, 2020, p.16-17).

Esses papéis sociais, históricos e culturais de vencedores/perdedores, produtores/preguiçosos, competentes/incompetentes, suficientes/insuficientes moram no mesmo metro quadrado que o tsunami positivista, pois supõe que a vida humana pode ser definida por modalidades de classificação “que apontam ausências e insucessos” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p.4). A metáfora da caminhada, como maneira privilegiada de viver, ser, pensar, agir e se colocar no mundo e da “*correria igual o mano que varre as ruas, correria igual o menor que tá na escola, na melhor nota para ter o melhor das notas*” (BK, 2018) revelam que o sujeito que caminha é privilegiado, pois tem acesso a espaços e informações que quem corre, ainda não tem. Há caminhos da cidade que são para poucos, como o da universidade e da pós-graduação.

Quem está caminhando, nem sempre olha para os lados. Mas, alguns caminham ao lado da conservação e da ordem. Acreditam que o seu caminho é único e que todos passarão ou deverão passar ele, e quem não passa é porque não se esforçou o suficiente. *A maneira de passar* no tsunami neoliberal global de fortes tendências conservadoras ganha contornos de territorialidade, ou seja, a ausência de espaços de circulação e interrupção da continuidade, em níveis extremos (MBEMBE, 2001). Nas redes das quais participo tenho percebido através das conversas que “a vida tem tomado a forma de uma incessante jornada através do espaço” (MBEMBE, 2001, p.25). Dentro dessa lógica a forma efetiva como o *tsunami de políticas e economicismos globalizantes* chegou, refletiu o momento vivido pela economia do mundo, de “globalização de cima para baixo” (Santos, 2005). Segundo Santos (2014) a globalização é

O processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. (p.31)

As formas atuantes da globalização estetizam as diferenças locais, ao menos para nativos que sempre foram essencializados por uma razão histórica, abissal, branca, moderna e colonial “que transforma o outro que é diferente de si, em coisa, objeto ou mercadoria” (MBEMBE, 2015, p.26) pela experiência “de uma globalização bem-

sucedida de um determinado localismo” (SANTOS, 2014, p. 32). Ampliar esse olhar sobre a globalização, significa também enfatizar a complexidade da história cartografando sobre um lugar, pelos currículos que tecemos nas salas de aula. Quando conhecemos somente um contraste, terminamos por nos fechar em um labirinto *co-inventado* pelas linhas abissais com forte apoio do *tsunami de políticas e economicismos globalizantes*. Encontrar esses contrastes nas salas de aulas não é difícil, frequentemente os alunos possuem dizeres globais que estetizam diferenças locais como estranho, ruim, confuso e insignificante.

Nossa, o seu caderno está horroroso. Disse um aluno ao olhar o caderno de um colega de turma com algumas letras em forma de pichações.
Ai seu favelado, tá parecendo um bandido com esse caderno.

E bandido estuda, por acaso? Respondeu Ian.

Ué, Antônio porque o Ian está parecendo um favelado e bandido? Tia, você viu o que ele fez no caderno? O caderno dele tá com pichação, quem escreve assim é bandido que mora na favela. Olha, eu conheço pessoas que fazem grafite e pichações e não são bandidos. Nem todo bandido mora em favela também, tem gente que mora em mansão na Zona Sul.

Algumas pessoas tem a ideia de que bandido é só aqueles que moram nas comunidades, mas tem aqueles que moram em condomínios de luxo também, o Sérgio Cabral (ex governador do RJ) morava no Leblon. Agora ele tá morando em Bangu (risos e gargalhadas). Outra coisa, na favela tem muitas coisas boas, tem muitos grupos que se juntam para se ajudar, inclusive tem um grupo de teatro chamado Nós do morro, fica lá no Vidigal.

Alguns artistas da Globo passaram por lá. Na favela também tem museu, sabiam? Na favela da Maré tem um museu, sabiam?

Inclusive o Jacarezinho foi um local de estudo para um autor que é muito conhecido para nós professores, Boaventura de Sousa Santos.

Ih tia, quem é esse? Perguntou Henrique.

É um professor. Ele é português, mas está sempre aqui no Brasil. Bota a foto dele aí pra gente tia. (sic)

Aqui (mostro o celular pra turma).

Ele é velhinho, né tia? Disse Iasmin.

É, nesses cabelos brancos tem muita experiência. Ele já escreveu muitos livros. Tia, traz um livro dele aí pra gente. Pediu, Henrique.

Trago! (TURMA B, 2019)

No outro dia, levei o livro do Boaventura de Sousa Santos para a escola, como não tinha o livro sobre a pesquisa realizada no Jacarezinho, levei o livro *Império Cognitivo*. Apresentei o livro para a turma e ...

“O FIM DO IM-PÉ-RIO cognitivo. Tia, o que isso quer dizer?”

“O que significa império para você? ”. Perguntei a Henrique. “Império é algo grande, tipo um reino. Todo imperador tem um império. Isso mesmo, é algo dominante, um reinado como você disse, cognitivo é uma

palavra ligada ao conhecimento. Então ... é o fim do reinado de um conhecimento”.

“ Qual?”

Um tipo de conhecimento que se acha único, o melhor, o certo e o bam bam bam de tudo (sic).

Ih, tia tem muita gente aqui na sala que se acha assim. Respondeu Henrique. (Risos e olhares presentes na sala).

Então, se a gente reparar vai perceber que esse conhecimento mora na cabeça de muita gente (TURMA B, 2019).

No tsunami não existe convivência, é impossível de se conviver com as negociações de sentido, possibilidades, copresença e pluralidades de compreensões de mundo (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019). Foi e está sendo nesse contexto que a política de conhecimento que conversa com o ódio cristalizou a “história do mundo contada pelos vencedores” (SANTOS, 2014, p. 32). Mas, furamos os planos de aula levando livros de Boaventura para se conversar sobre os cotidianos e defender a nossa possibilidade de aprender o que queremos conhecer.

O império cognitivo também se constituiu através da *globalização hegemônica* (SANTOS, 2003) que age através da “liberalização da economia, privatização dos bens públicos e redução do Estado, e, mais, a democracia de baixa intensidade” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p.6), têm relação com as empresas transnacionais, os organismos financeiros internacionais e pelos capitalistas dos países centrais, e, portando, com os ataques privatistas à educação, conforme já exploramos ao longo do texto.

Esses elementos, fertilizaram uma nova atenção determinada pelo “discurso moralista de ocasião associada a elite do dinheiro” (SOUZA, 2016), é a partir desse momento que o ódio encontrou um lugar para se espalhar no tsunami, “ por uma história imaginária que fornece provas para apoiar a imposição de hierarquia no presente, e dita

como a sociedade contemporânea deve ser e agir” (STANLEY, 2020, p. 20), *uma história que a história não conta*, mas que os estudantes sentem através das suas *correrias* e nos convencem a partir delas que o que têm, não é o bastante.

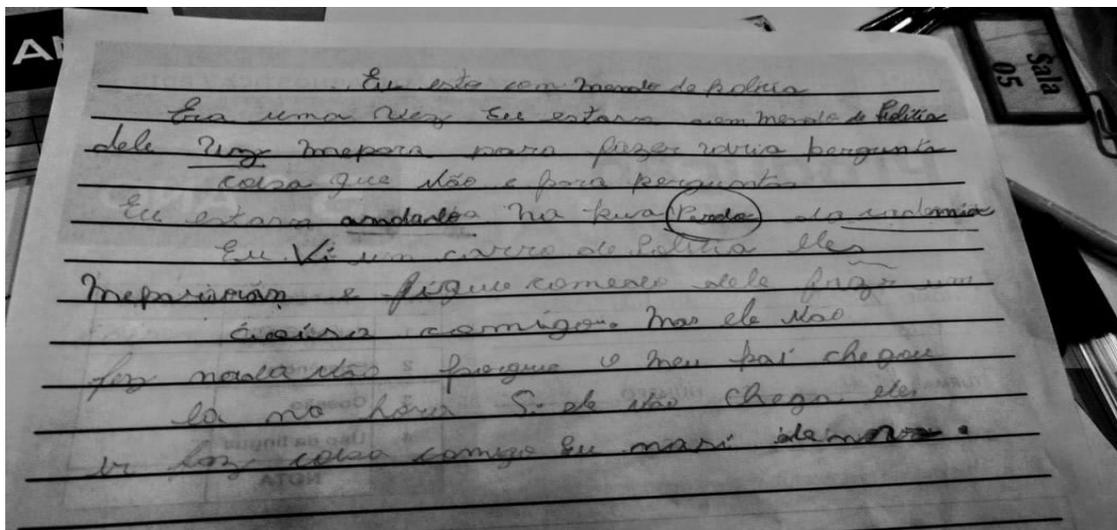


Figura 6: Produção textual de um aluno do 5º ano com o tema “Você tem medo de quê?”

Eu estou com medo de polícia

Era uma vez eu estava com medo de polícia dele uzi me parar para fazer varias pergunta coisa que não é para perguntar Eu estava andando na rua perto da academia. Eu vi um carro de polícia eles me pararam fiquei com medo dele fazer um coisa comigo. Mas ele não fez nada não porque o meu pai chegou la na hora. Si ele não chegar ele ir faz coisa comigo, Eu nasi de novo (sic) (TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL, 2019)

Essas acusações chegam as salas de aula, pelas conversas, pelos transbordamentos de escritas, pelo choro, pelo medo e “pela percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto” (MBEMBE, 2016, p.128), sitiada por um cerco jurídico, político, midiático e estatal, deixando evidente que essas disputas globais e neoliberais ultrapassam o campo econômico, “por isso, de 2014 a 2016 o ódio deslizou nesse tsunami como ‘tsunamis de políticas e economicismos globalizantes’ (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p. 54), chegando depois ao “tsunami neoliberal global de fortes tendências conservadoras”. (SÜSSEKIND, 2018, p. 7). Desse modo, o tsunami propôs-se a desmoronar os estamentos democráticos, recentes e sem solidez, deslocar a valorização do local e das diferenças, “trata-se de um ódio pessoal e societal, histórico que enreda práticas cotidianas de exploração, aniquilamento, extermínio, que alimentam o tsunami se retroalimentam nessa gigantesca onda” (SÜSSEKIND; PIMENTA; FERREIRA, 2020).

Se considerarmos o lado de cá da *linha abissal*, podemos perceber que os sujeitos que habitam essas linhas, são os subalternos que também votaram em Bolsonaro, e talvez a dor e a resistência atuem como atividades indissociáveis pelos ideais de vida humana e injusta, pois entendemos através de Souza (2019) que as leituras colonizadoras e patriarcais produzem uma lógica perversa de tortura física e psíquica cotidiana “como o único meio de dobrar a resistência do escravo para fazê-lo abdicar da própria vontade, sem autoestima e autoconfiança e os deixaram a própria sorte,”(pág.88). Por que, quando a dor é subalterna não viraliza, já que:

O excluído, majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto. Obviamente, não é a polícia a fonte da violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos” (SOUZA, 2019, p. 88).

E é por meio dessas palavras que a resistência vai ao encontro das narrativas de ódio, atravessando as comunidades sociais excludentes. Dessa maneira, negamos que as condições que tenham ajudado bastante a reforçar e a multiplicar as práticas de violência, ódio e segregação não habitam apenas sobre os homens conservadores, coloniais e heteropatriarcais.

Essas opressões e violências rastejam desde tempos distantes, nas práticas da escravização, nas quais foram autorizadas e amplificadas nos governos ditatoriais e permitem abusos policiais, e o genocídio de jovens negros”. (SÜSSEKIND; PIMENTA E FERREIRA, 2020).

Na difícil tarefa de fazer-se escrever e ouvir o complexo momento em que vivemos, reafirmando nosso compromisso com a escola pública e suas comunidades escolares e reconhecendo que a luta pela democracia é processo e exige a valorização da diferença, consideramos importante refletir sobre a opressão conservadora do presente, com o entendimento de que é hora de se pensar nos movimentos permanentes que estão em jogo e reaparecem trazendo os objetos do momento. Dessa vez, assumimos o comprometimento de refletir o deslocamento dessa onda armada, nada natural, agora não apenas uma “armada social” (SÜSSEKIND, 2014), mas acompanhada de uma maré cada vez mais militar, batizada pelas tensionalidades do ódio as possibilidades democráticas. Explicar esses elementos complexos é um desafio, exigindo de nós sempre uma nova leitura sobre as ligações dos muitos pontos de contato que o *tsunami* toca.

A abissal onda conservadora se espalhou pelo mundo, chegou de um modo (im)previsível, resgatando uma idealização de um passado remoto, sobretudo no militarismo e fundamentalismo, aqui no Brasil esse lastro cresceu e se reverteu em votos capazes de eleger um mito, ou *passado mítico* (STANLEY, 2020). Vivemos um Estado explicitamente fascista, religiosamente cristão, racialmente branco e culturalmente ocidental (STANLEY, 2020, p. 19).

Isso significa que em algumas das nossas experiências de maior vulnerabilidade em termos de privação social e econômica, o que se revela não é apenas a nossa precariedade como indivíduos – embora isso também possa ser revelado-, mas também os fracassos e as desigualdades das instituições socioeconômicas e políticas. (BUTLER, 2019, p. 27-28)

Isso significa dizer que a grandeza do tsunami neoliberal global com fortes tendências conservadoras, estrutura a política de conhecimento abissal, ao mesmo tempo que gerencia um projeto “de vulnerabilidade individual a uma precariedade que é socialmente” (BUTLER, 2019, p. 28) e politicamente induzida pelo Estado. As expressividades do ódio encontram os seus alvos pelos questionamentos do que conta como *público* e quem pode ser considerado *sujeito* no mundo social que quer transformar a realidade em total, mas que reivindica valores políticos de ação odiosas, capazes de “escolher quais populações devem morrer ou viver” (BUTLER, 2019, p.123). De acordo com Santos (2018) o caráter compulsório dos sistemas de dominação capitalista, colonialista a patriarcal não tem futuro, a não ser por via da violência, da repressão, das guerras declaradas e não declaradas, do estado de exceção permanente, da destruição sem precedentes dos recursos naturais, ou seja, de normas dominantes presentes em políticas genocidas quanto pela negligência epistêmica e sistêmica.

As escolhas pelo ódio tornam-se cada vez mais efetivas quando o Estado combina características de um Estado assassino, Estado racista e Estado suicida, pela política de conhecimento que percebe o outro como inimigo, ameaça e estranho. Ora, se o mundo foi co-inventado por homens brancos, cristãos, de classe média e territorializados em espaços desejados, todas as vidas distantes dessas linguagens, são entendidas pelo Estado que não são passíveis de luto e por isso “já estão perdidas em parte ou completamente e, portanto, merecem menos proteção e apoio” (BUTLER, 2019, p. 131), uma vida estruturada pela desigualdade, exploração e apagamento.

A política de conhecimento que conversa com o ódio e seus currículos eugenistas agem *intencionalmente* com o ódio no tsunami neoliberal global conservador, a partir de

seus discursos públicos de ataque, ameaças e desvalorização da educação pública, dos direitos humanos, de entidades internacionais, do intelectualismo, dos direitos trabalhistas, da imprensa, de professores, de estudantes e da ciência. O *modus operandi* da política de conhecimento do ódio é institucionalizar a manipulação da realidade para uma civilização que tem no topo os homens, cis, brancos e cristãos. Uma política de conhecimento fascista que ataca currículos, estudantes e professores, porque não aceita os valores democratizantes dos Direitos Humanos, aprofundam o ódio, exilam e torturam a democracia para intimidar a possibilidade de transformação institucional do país.

Esse é o caso da nossa sociedade atual, frações da sociedade potencialmente favoráveis a lógica de competição, individualismo e meritocracia, mobilizadas pelo capitalismo e o interesse mercadológico e cada vez mais militar, para fortalecer uma organização de interdições e nos cotidianos escolares.

É a partir dessa reflexão e alimentando nosso otimismo, que Santos (2007) registra outros movimentos que denomina como *globalização contra-hegemônica*, na qual é possível criar outros passos no âmbito da *correria*, aqui assumida como movimento da justiça cognitiva. É representado pelos diversos movimentos sociais, feministas, ecológicos, ONGs progressistas e que vêm se articulando no Fórum Social Mundial. Esses movimentos ocorrem a partir das três principais contradições vistas por esse autor no período atual: entre o global e o local; entre o Estado de exceção e o não-estado transnacional; e entre os que veem a globalização neoliberal como inexorável e os que apontam um caminho alternativo de caráter anticapitalista (SANTOS, 2001, p. 60 -61).

Junto com Süsskind (2019a) tenho defendido que conhecimento é crítica, deslocamento, decolonização, desconstrução e conversa e parece oportuno reconhecer que no dia 15 de maio de 2019 as presenças de mares de corpos nas ruas, em assembleia pela educação, revigoraram algumas “maneiras de morar” (CERTEAU, 2013, p.35) que deslocam e re-usam o *tsunami*, tirando dele a hegemonia *neoliberal conservadora*. Sua contextualização ainda é um desafio, e para tratar desse tema temos apostado sublinhar algumas criações e possibilidades coletivas as pessoas comuns, nas ruas, nas salas de aula *pensantespraticantes* das *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2012) que “criam surpresas, operam golpe por golpe, lance por lance e aproveitam as ocasiões das possibilidades oferecidas” dentro do *tsunami neoliberal global conservador* (CERTEAU, 2014, p. 94-95) e no cotidiano...

- Tia, a senhora foi para a manifestação, ontem? Perguntou Henrique, com apenas 12 anos.

- Fui, e você?
- Eu vi a manifestação passando na televisão. Tia, estava muito cheio, né? Posso falar um negócio para a senhora? A gente pode falar um pouco sobre o que aconteceu ontem?
- PODE! Vamos conversar...
- Eu acho que o pessoal tem que ir para a rua mesmo. Por que a educação é importante, né? Tá uma bagunça, a gente nem recebeu o material até agora da prefeitura. Como as coisas vão ficar com a educação desse jeito? Sem estudo a gente não é ninguém.
- Você já é alguém. Respondi.
- Ah, tia! Eu quero dizer que a gente é ninguém para eles.
- Eles, quem? Perguntei.
- Para os governantes. Com estudo a gente é mais respeitado, por isso é importante (TURMA B, 2019)

Essa narrativa encontra a força da resistência criativa do tsunami neoliberal conservador que está nas modificações que as pessoas comuns incorporam as ruas, além de reforçar o território escolar como espaço republicano, de cidadania, de conversar, aprender e de reconhecer o que sabemos. Com a narrativa do estudante acima afirmamos que a desobediência epistêmica ultrapassou as linhas abissais que cruzam as ruas, favelas, universidades e escolas. As modificações singulares dos *espaçostempos*, a presença dos corpos e a estética das pichações integrou ao tsunami neoliberal conservador as paisagens do cotidiano com as nossas resistências, num tempo marcado por ataques, ameaças e condenação da construção histórica, social e política sobre o que é a educação (SÜSSEKIND; SILVA, 2020). As nossas maneiras de *fazerconversa* no tsunami neoliberal global conservador, desenvolvem ritmos ondulares, coletivos e inventivos, operam em favor do “conhecimento dos vencidos”, e trazem ações emancipatórias e experiências outras nas salas de aula, através da conversa.

Nas conversas percebemos um *sem –fim* para alguns sujeitos, oriundo de *um projeto moderno de conhecimento, mas também de governação* (MBEMBE, 2014, p.10). Essas vozes nos desequilibram, nos convidam a reconhecer as nossas diferenças enquanto sujeitos, a pensar nas pedras pesadas que alguns carregam na *correria* das modalidades modernas. Na definição moderna a caminhada desaparece, estimula-se a corrida e consequentemente a *correria* de quem ousou em antecipar-se na largada – não todos os homens apenas alguns - e ser desclassificado por conduta imprópria por carregar apenas um guarda-chuva⁵⁵. Des-classificar não é apenas deixar de fazer parte, é a eliminação da

⁵⁵ Refiro-me ao assassinato do morador da favela Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio de Janeiro, Rodrigo Alexandre da Silva Serrano, 26 anos, desceu a ladeira para esperar a mulher e os filhos com um guarda-chuva preto.
Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html Acessado em abril de 2020.

caminhada pela *penetração de todos os momentos de existência*, até que o seu corpo se torne inexistente (MBEMBE, 2014, p.28).

Isso significa que o conhecimento que classifica é o mesmo que desclassifica e se espalha nos cotidianos e na infinidade das nossas ações, adentra nos *espaçotempos* pela certeza que geralmente comprova, em virtude das suas características quantitativas. A partir da convicção do *conhecimento disciplinar* que também é disciplinado, impõe-se pela eficácia de sua imposição um excesso de regulação que determina “a necessidade de policiar e reprimir as possíveis transposições de fronteira” (OLIVEIRA, 2008, p. 29). Nas salas de aula, os estudantes conversam sobre as suas *correrias* cotidianas, nelas percebemos a infinidade de possíveis que são desperdiçados

Pela noção de que tudo e todos se configuram em apenas uma totalidade, como se fôssemos uma humanidade homogeneizada e, portanto, tivéssemos características simétricas e lineares (SÜSSEKIND, 2019a, p. 93).

Esse caminho de pensar a vida remonta o mundo como privilégio, sobretudo pela crença de que o mundo seria mais seguro se os riscos, as ambiguidades e as incertezas pudessem ser controladas. Neste sentido, “*processos de diferenciação, de classificação e de hierarquização para fins de exclusão* (MBEMBE, 2014 p.51) são codificados na linguagem da política da separação em vez de uma política de humanidade.

Com Sússekind (2019a) reafirmamos que “o barulho do cotidiano pode indefinidamente multiplicar os lances de sonda sem jamais encontrar as estruturas que o organizam” (CERTEAU, 2013, p. 35). Esse modo de *fazerconversa* nas salas de aulas cavando buracos nos planos de aulas e currículos escriturísticos, se constituem como uma vibração de *imaginação epistemológica* que visa refundar a *imaginação política* (SANTOS, 2019, p. 189). As alianças com outras populações amplamente caracterizadas como precárias permitem testemunhar subjetividades outras, no oceano rico, plural e excitante do labirinto das pessoas ordinárias. Já que recusamos mitos, autoridades e extraordinariedades, pela defesa da igualdade na diferença e a emergência de alternativas democráticas. Ao lado dos nossos disputamos o tsunami do lado de cá da *linha abissal*, com os *vencidos* (SANTOS, 2007) e “pelas alianças difíceis e imprevisíveis na luta por justiça social, política e econômica” (BUTLER, 2019, p. 79).

As normas do tsunami não reconhecem a *correria dos nossos corpos*, o nosso agir coletivo reivindicado nas ruas, nas salas de aulas, nas conversas cotidianas e no verbo de Marielle Franco que moram no *tsunami* também. O que eles e nós não contávamos é que os homens do tsunami neoliberal conservador levaram Marielle e as nossas lágrimas

encontraram as águas desse *tsunami* para formar um mar de gente a favor da democracia e existência de um mundo mais humano e vivível. Nos espalhamos nas ruas, praças, universidades, escolas públicas, imprensa, redes sociais para dizer que as vidas não passíveis de luto social como a de Marielle, Ágatha Felix⁵⁶, Miguel⁵⁷ e tantas outras interrupções de vida que não são registradas como vidas terminadas, mas como uma maneira natural e ativa do presente de proclamar indiferença, em políticas de segurança e em relações abusivas entre patrões e empregados, como tantas outras presentes nos cotidianos. Na escola não é diferente

“Tia, a senhora tava falando como é a sua vida lá onde você mora... Aí eu me lembrei de uma coisa. Eu não gosto muito de morar lá onde eu moro, porque é complicado sabe (pausa para um suspiro e um rosto triste). Tipo, eu queria que não existisse a polícia. Eu sei que o pai da senhora é policial, me desculpa, tá? É porque eles chegam lá onde eu moro atirando, eles esculam a gente. Eu sei que eles protegem o povo, mas lá onde eu moro eles não são assim não” (sic)

“Não precisa pedir desculpas, Ivo. Deve ser difícil sentir isso tudo, né? Todo mundo deveria se sentir seguro e não com medo de policiais. Eu te entendo” (TURMA B, 2019)

No tsunami em disputa, cantamos com Milton Nascimento que não queremos viver como toda essa gente insiste em viver, não podemos aceitar sossegados qualquer sacanagem -morte- ser coisa normal. Os nossos estudantes trazem as vivências da sua vida para dentro da escola, se sentem inseguros e com medo e por isso a escola pública deve ser entendida e defendida como um espaço polifônico e humano.

Fazerconversa com o verbo de Marielle no tsunami em disputa é um convite para pensarmos a densidade e sutileza das ações cotidianas, considerando o nosso compromisso com a educação pública, sustentando a inteligência criativa de saberes em redes que se incluem nas universidades, escolas e ruas. A resistência criativa para Certeau (2014) pode se dar, através das criações anônimas

Dos homens comuns que inventam ideias, interpretações, significados e currículos diferentes todo tempo, em movimentos de bricolagem, negociação e acordo, mas não de unificação/homogeneização (SÜSSEKIND, 2015, p. 1521).

⁵⁶ Ágatha Félix, de 8 anos foi baleada no RJ dentro de um veículo de transporte escolar. Disponível em: <https://exame.com/brasil/policia-civil-aponta-que-tiro-da-pm-matou-agatha-felix-no-rj/>. Acesso em: 20 de fev de 2020.

⁵⁷ Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, caiu de um prédio de luxo, em Recife enquanto a sua mãe trabalhava. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/caso-devia-estar-resolvido-no-primeiro-dia-diz-mae-de-miguel-morto-aos-5-no-recife.shtml> Acesso em: 20 de fev de 2020.

Mas o que morre e nasce com a morte de Marielle Franco? O que morre é a voz insurgente de uma mulher negra, cria da maré, homossexual, parlamentar e socióloga. A metáfora extrema de tudo o que há para dizer sobre relações de opressão sobrepostas, uma síntese tentadoramente perfeita daquilo que os movimentos teóricos procuram entender como interseccionalidade⁵⁸ (CRENSHAW, 2002). O que reencarnou com a morte de Marielle foi o fortalecimento dos nossos enredamentos cotidianos, nossas ocupações nas praças, banheiros e moradias, abrem-se lacunas para se pensar nesses signos e nas operações de poder discursivo e dos corpos que se circunscreve em circunstâncias de ódio e solidariedade (BUTLER, 2018). Dessa forma, perguntamos: estamos investindo oportunidades de usos astutos nos *espaçostempos* para organizar nossas redes de conhecimentos e não se deixar afogar pelo *tsunami neoliberal conservador*? Na tentativa de responder essa questão, trago uma conversa.

- Tia, quem é melhor. Marielle ou o Bolsonaro?
- Para eu responder essa pergunta preciso te fazer uma pergunta, posso? Pode.
- O que você considera melhor?
- Melhooooooor, tia! Melhor para a população.
- Isso vai depender de qual população você está falando.
- Qual vida importa para você? Apenas a sua, de seus familiares e amigos ou de todas as pessoas que você, ainda não, conhece mas existem?
- De todo mundo, ué.
- E você acha que a Marielle e o Bolsonaro se importam com a vida de todos?
- Tia, a Marielle eu não sei, mas o Bolsonaro não. (gargalhadas)
- Isso já é algo para você pensar, acredito que você já tem uma resposta.
- Tia e porque as pessoas ficam dizendo que a Marielle está presente se ela já morreu?
- O que morreu foi o corpo da Marielle, mas o trabalho dela ainda está presente para a população, ela era vereadora da cidade do Rio de Janeiro e tinha muitos projetos atentos as necessidades das mulheres. O trabalho dela está vivo e as pessoas que acreditam em um mundo mais vivível para as mulheres, pobres, gente que mora em favela, gente que usa transporte público são as sementes para que esse trabalho continue.
- Ah, então agora eu entendi. O que tá presente não é a Marielle é o que ela deixou aqui.
- Isso! (TURMA B, 2019)

O verbo de Marielle nas conversas que são complicadas (PINAR, 2012) é vivenciado como forma polissêmica, pode ser selva, pedra e míssil, se renova como tragédia e para algumas famílias são oitenta tiros. Pode ser voz e história, memória que tem resistência e existência de subjetividades e de conhecimentos. Mas, para além disso, o verbo de Marielle nos *espaçostempos* é um convite acertado para se discutir a resistência da nossa existência em tempos de violações. Tem, portanto, uma vontade política

⁵⁸Segundo KimberléCrenshaw a interseccionalidade constitui um desafio, pois ela aborda diferenças dentro da diferença e procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições.

fortemente motivada pelo coletivo e pelo individual, “uma vez que não existe ativismo coletivo sem ativistas individuais” (SANTOS, 2014, p.141).

A política das ruas é a fronteira da fuga dos homens brancos que moram do *lado de lá* da linha abissal. Nas ruas encontramos muitas maneiras de reivindicar que: “as vidas sejam tratadas igualmente e que sejam igualmente vivíveis” (BUTLER, 2019, p.76). Os assinalamentos e outras formas de ocupações urbanas⁵⁹ presentes nos muros, paredes, prédios, outdoors, escolas, universidades e praças não constroem “as máquinas barulhentas” das engrenagens do ódio, mas também despontam a maneira própria de “interpretação das pessoas ordinárias, sobre os produtos impostos.” (CERTEAU, 2013, p. 13). E embora, as invocações do ódio possam existir, “a nossa sobrevivência, o nosso desejo inegociável de existir e reexistir com os nossos alunos” (SÜSSEKIND, 2018, p.4) se anima por uma mobilização cada vez maior.

Por isso, defendemos que os cotidianos são resistências, pois admitimos que os acontecimentos cotidianos são costurados na escuta, nos dissensos, nas intervenções, nas conversas e nas *práticas políticas* que ultrapassam os vestígios do ódio e produzem na coletividade maneiras de *sentir criar* um mundo mais vivível.

Se habitar é narrar. Despossuídos de direitos, temos também medo de falar, de dar entrevista, de falar sobre os nossos direitos e de até fazer um samba enredo. É preciso lembrar com Certeau (2014) que o cotidiano é invenção. Sendo invenção, é feita por gente e justamente por isso, assume uma trajetória improvável diante do ódio e do medo, ela cresce e pode se tornar Marielle Franco, ocupando espaços em universidades, na política, em salas de aula, no carnaval do Rio de Janeiro e onde quiser.

Cada grupo humano se organizou ou se organiza em redes e âmbitos comunitários para poder ocupar seus “lugares de palavra, às cidades visíveis, as cidades invisíveis” (CERTEAU, p. 201). Como podemos perceber nos eventos de luto e luta em relação a vida interrompida de Marielle Franco.

⁵⁹Apontamos como assinalamentos urbanos os grafites, pichações, assinaturas, cartazes, adesivos fixados e outras formas de mobilização presentes nas ruas, escolas, universidades, praças e até em banheiros.

Figura 7- Placa com o nome de Marielle Franco em Buenos Aires, Argentina.



Fonte: Site do jornal CORREIO⁶⁰

As perversões dos olhos que condenam podem ser capazes de assassinar Marielle, mas o cheiro das nossas ocupações revela pontos cegos que reorganizam o modo como apresentamos as nossas pesquisas, nos nossos modos de vestir amontoados de adesivos, nossos compartilhamentos e publicações, nossas pichações (no banheiro, em prédios e muros) e atos para distribuição de mil placas com o nome de Marielle Franco.

Figura 8- Muro grafitado na Cinelândia RJ em memória de Marielle Franco



Fonte: Site da Agência Patrícia Galvão⁶¹

A invenção do nosso cotidiano aprendeu a morar no luto e no tsunami para fazer disso uma presença, através das ações coletivas que “agregaram o próprio espaço, congregaram a calçada, organizam e animam a arquitetura das ruas” (BUTLER, 2019, p. 80). Ao mesmo tempo em que esses ambientes são partes da ação do ódio, eles mesmos

⁶⁰Imagem disponível em <http://www.correioma.com.br/materias/marielle-franco-e-homenageada-em-atos-pelo-mundo/5398>. Acessado em 25 de julho de 2019.

⁶¹ Imagem disponível em <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/noticias-violencia/pezao-sanciona-lei-que-cria-o-dia-marielle-franco-contr-o-genocidio-da-mulher-negra/attachment/marielle-presente/>

agem e se tornam movimentos e expressões para nomear o que chamamos de resistência pela persistência do reconhecimento da diferença e dos pressupostos democráticos para a efetivação dos direitos formais de cidadania. Nesse sentido, *fazerconversa* com o verbo de Marielle Franco nas salas de aulas nos aproxima de um entendimento democrático, pois “ a arte política cotidiana exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um” (MATURANA, 1998 apud SÜSSEKIND; OLIVEIRA, 2012, p.110).

Sem querer desconhecer as outras maneiras possíveis de transição democrática nas representações sociais e políticas da sociedade, mas reconhecendo, ao mesmo tempo, o potencial inventivo das conversas entre estudantes e professores, na ampliação das mediações democráticas, defendo que a minha conversa preferida é *ver/ler/ouvir/sentir* a escola como um espaço de intenso debate para fragilizar as políticas de conhecimento que conversam com o ódio. As políticas de conhecimento que conversam com o ódio são individuais, e as nossas conversas são coletivas, através da nossa rede de sociabilidade e presença provocamos o enfraquecer de uma conversa que tem “uma escuta treinada para ouvir a si mesmo, reduzindo ao mínimo os sons exteriores com que necessariamente se depara” (SANTOS, 2019, p.252).

Não sabendo o quanto ficará por dizer, mas entendendo que *fazerconversa* é ter uma escuta profunda para manter vivo o que nem a morte nem o envelhecimento destroem e considerando o cenário hegemônico que estamos, temos duas possibilidades: Ou ficamos com o vazio do silêncio que a política de conhecimento do ódio sugere, ou ficamos com o verbo de Marielle. Escolhemos o segundo. Diante do *tsunami* e seus navegadores fazedores das guerras coloniais de extermínio que nos assustam não restamos em silêncio, preferimos gritar que **MARIELLE VIVE!**

CONSIDERAÇÕES PARA FIM DE CONVERSA

O aceite para me debruçar nas reflexões dessa pesquisa está longe de fornecer apontamentos definitivos sobre o pensar e agir do ódio. Por isso entendo que esses acontecimentos são capturados nas e com as conversas em situações de aula, e, em nosso caso, buscamos seus rastros e metodologias que valorizam o dissenso. O ódio nunca foi apenas epistêmico, ele atua de modo invisível nas nossas relações e nas formas de reação para as vítimas dele.

Desse modo, esta pesquisa se enredou a partir das conversas daqueles que vivenciam, praticam e criam cotidianamente, e eu, procurei guiar-me pela indagação: Quais são as expressões de ódio que visitam as salas de aulas? Ao longo da dissertação percebeu-se que nem sempre a palavra ódio é carregada de ódio, mas se fortalece pela existência de redes de separação, concorrência, individualismo e indiferença. Essas reflexões também me permitiram considerar que as políticas de conhecimentos que conversam, deitam, amanhecem e convivem com o ódio se alinham a políticas de separação entre estudantes, professores e escola, ao invés de uma política de humanidade.

Com sua tentativa de controle e homogeneização, as políticas de conhecimentos que conversam com o ódio negligenciam as inventividades, portanto sua autoria na produtividade de conhecimento desses *espaçostempos*. Ao silenciar os diferentes modos de criar conhecimentos se somou às práticas cotidianas e curriculares que alimentam o *tsunami neoliberal conservador*. Tentando resistir a tantos ódios, desconversamos ou conversamos sobre o ódio nas salas de aulas, pois pesquisar o cotidiano é costurar as nossas emoções com suor e sorrisos quebrados. Conversar com o cotidiano é conversar com o mundo. Um mundo que não foi conversado-com todos- apenas pensado e instituído pela normalização dos sistemas de desigualdades.

Se a liberdade é uma prática, não ideia, ou intenção, ao assumirmos que as nossas práticas são políticas, mantemos o verbo de Marielle aceso e continuado nas ruas, universidades, pesquisas, muros, escolas, instituições internacionais, palestras e todas as redes povoadas de vozes distintas.

E como uma história puxa a outra, achei por bem terminar com uma história de fim, um fim de conversa. Diferente da universidade e da pós-graduação que tem rituais terminais e percursos lineares, nas escolas os anos terminam e, o que vivemos é *o último*

dia de aula. E, o último dia de aula tem currículos próprios. Por isso, decidi terminar minha dissertação contando uma conversa do último dia de aula.

O último dia de aula é marcado por uma despedida saudosa entre estudantes e professores, geralmente levamos comidas e bebidas, e quem não tem o quê levar, chega com a sua presença, e isso já é o suficiente. No último dia de aula, escrevemos, dessa vez deixamos de lado os cadernos, os livros e o quadro para escrever nas camisas da escola ou outra qualquer, para lembrar através das assinaturas ou das mensagens os afetos atravessados durante o ano. Com a turma b e a turma a não foi diferente, mas além da escrita nas camisas, tivemos mais conversas...

Gente, vamos conversar um pouco... Hoje é o último dia, aprendemos muitas coisas durante o ano, principalmente sobre as nossas diferenças no mundo. Agora, eu gostaria que vocês pensassem o que seria um mundo mais vivível para as pessoas. Um mundo mais vivível é um mundo onde todas as pessoas tem condições de viver tranquilamente, sem nenhuma interrupção. Agora, vamos pensar em formas de vida que poderiam ser mais tranquilas, mas sem a intervenção do dinheiro. As respostas foram várias: “Queria que as pessoas usassem menos o celular e conversassem mais”, “Queria que todos os animais na rua fossem resgatados” até que...

“Tia, eu queria que o feminicídio acabasse”. Respondeu Henrique, com apenas 12 anos de idade.

“Você por acaso sabe o que é feminicídio, Henrique?” Perguntou Ian.

Henrique respondeu: “Sei, é quando os cara vão lá e batem na mulher, estupra ela e mata”. (sic).

Ian: “E você tá defendendo isso, por quê? Você é homem!”

“Mas eu tenho mãe, né? E não é porque eu sou homem que eu vou concordar com um negócio desses!” Henrique, responde Ian e todos da sala ficam surpresos e quase todos da sala batem palma, principalmente as meninas (TURMA B, 2019)

Como já apontamos no texto, reafirmamos a defesa, de que se torna necessário ouvir os estudantes, professores e as histórias reais, que são produzidas como ausentes nas lutas para torná-las presentes nos currículos, nas escritas e nos cotidianos, garantindo a nossa luta para que as escolas sejam espaços de interação, de conhecimentos, afetividades e solidariedades. Dizer ou não o que pode ser vivível deriva da convivência com as normas sociais e conseqüentemente as diferenças, e a escola é o espaço democrático e plural em que nos tornamos sujeitos. A resistência criativa, pode ser entendida como infinitas formas de ação, nesta pesquisa a conversa apareceu como um movimento de resistência pós abissal. Toda vez que conversamos complicadamente, reconhecemos que existe abismos na travessia da docência, deslocamos o centro para

tornar visível o que foi produzido como inexistente. Neste sentido, afirmo que o meu compromisso como professora de escola pública, laica e plural é mobilizar através das conversas e do verbo de Marielle que a escola pública, laica, plural é vivível para todos, todas e todes. Resistimos conversando com o mundo.

ANEXO A- Critérios de Avaliação das provas bimestrais das escolas municipais do RJ (3º ao 9º ano)

**PRODUÇÃO TEXTUAL – 4º BIMESTRE/2018
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

3º ANO		
	INDICADORES	PONTUAÇÃO
1. ESTRUTURA	Utilizar elementos de apresentação do texto, lançando mão das características específicas da tipologia nos locais adequados e realizando a devida paragrafação. 3 itens: • Introdução • Desenvolvimento • Conclusão	2,5 = Apresenta os 3 itens bem definidos, com uso adequado dos parágrafos. 2,0 = Apresenta os 3 itens bem definidos, mas com falhas na paragrafação. 1,5 = Apresenta os 3 itens, mas em um único parágrafo. 1,0 = Apresenta 1 ou 2 itens, mas com falhas na paragrafação. 0,5 = Apresenta 1 ou 2 itens, mas em um único parágrafo. 0 = Não atende aos critérios.
2. COERÊNCIA	Compreender a proposta da produção textual e desenvolver o tema, estabelecendo uma comunicação entre emissor e receptor, por meio da elaboração de um texto estruturado. 4 itens: • Situação inicial • Conflito gerador • Clímax • Desfecho	2,5 = Narra a história, abordando os 4 itens, com coerência e clareza. 2,0 = Narra a história, abordando os 4 itens, mesmo que com algumas falhas na coerência ou na clareza. 1,5 = Narra a história, abordando apenas 3 itens, porém escreve com coerência e clareza. 1,0 = Narra a história, abordando apenas 3 itens, porém escreve com falhas na coerência ou na clareza. 0,5 = Narra a história, abordando apenas 1 ou 2 itens, com pouca consistência, apresentando falhas na coerência e na clareza. 0 = Não consegue formar um texto.
3. COESÃO	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da produção textual. (Recursos coesivos: palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetições desnecessárias).	2,5 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, sem apresentar problemas na utilização de recursos coesivos. 2,0 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos. 1,5 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização de recursos coesivos. 1,0 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta uso excessivo de repetições desnecessárias. 0,5 = Articula <u>precarosamente</u> as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização de recursos coesivos. 0 = <u>Não</u> articula as partes do texto.
4. USO DA LÍNGUA	Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico: • uso adequado do vocabulário; • ortografia – relação grafema/ fonema, espaçamento entre palavras, uso de maiúsculas, acentuação; • pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula; • concordância nominal e verbal (relações morfossintáticas).	2,5 = Demonstra <u>excelente</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 2,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 1,5 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos de concordância, mas com algumas dificuldades em pontuação ou acentuação. 1,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos ou de pontuação, mas com dificuldades na concordância. 0,5 = Demonstra conhecimento <u>reduzido</u> do código linguístico, apresentando dificuldades com relação à pontuação, à acentuação e à concordância. 0 = Não apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007.
- AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGAMBEM, G. **Meios sem fim: notas sobre a política**. 1 ed; 2 reimp- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ALMEIDA, S.L. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGO, E.S (org). **O ódio como política**. São Paulo. Boitempo, 2018.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>. Acessado em 25 de março de 2020.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, 2003.
- ALVES, N; MACEDO, E; OLIVEIRA, I. B; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo. Cortez. 2004.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho- os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. OLIVEIRA, I. B; ALVES, N (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira**. Carta maior. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/As-incessantes-fabricas-do-odio-do-medo-e-da-mentira/12/43261>. Acessado em: 03 de jun de 2019.
- AZEVEDO, J.G de. A tessitura do conhecimento em redes. OLIVEIRA, I. B; ALVES, N (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- Boaventura na UNE: ‘Educação é o antídoto da fábrica do ódio’**. Rede Brasil Atual. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/02/a-educacao-e-o-antidoto-da-fabrica-do-odio-diz-boaventura/>. Acessado em: 25 de jul de 2019.
- BK. **Correria**. Rio de Janeiro. Piramide Perdida Records: 2018. Faixa 13 [3 min]
- BULGARELLI, L. Moralidades direitas e direitos. In: GALLEGO, E.S (org). **O ódio como política**. São Paulo. Boitempo, 2018.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 mar 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10735703/artigo-2-da-lei-n-11738-de-16-de-julho-de-2008> Acessado em: 26 de março de 2020.

CAMÕES, Luiz Vaz de. **Amor é fogo que arde sem se ver**. São Paulo: Editora Ediouro, 1997.

CARVALHO, C. R. MOTTA, F. M. N. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS A BOMBA, O MENDIGO, O CÃO E A PEC 241. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 715-738, Mai/ago 2019.

CERTEAU; M. **A invenção do cotidiano**: 2, Morar. cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU; M. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2011

COUTO, M. **A menina sem palavra**. São Paulo. Companhia das Letras, 2013.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002. p.171-188

CUÍCA, M; MÁXIMO, L.C. **A verdade vos fará livre**. Intérprete: Marquinho Ar't Samba. In: Sambas de Enredo do Grupo Especial do Rio de Janeiro 2020. Rio de Janeiro. Universal Music, 2020, CD, faixa 1(4 min).

ESTEBAN, M. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**. 2009.

ESTEBAN, M. T. A NEGAÇÃO DO DIREITO À DIFERENÇA NO COTIDIANO ESCOLAR. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v.19. nº 2, 2014.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro. nº 15, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. 1ª. Edição 1961. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 1ª. Edição 1951. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, C.O. NAZARETH, H.D.G. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Revista Impulso**, v.21, n. 51, 2011.

FERNANDES, C.O. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba. Edição Especial n. 1, p. 17-33, 2015.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C.E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C.E (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo. Editora Cortez, v.6, 2005.

FERRAÇO, C.E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95. 2007.

FERRAÇO, C.E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In:ALVES, N; GARCIA, R.L(orgs). **O Sentido da Escola**. Petrópolis. DP et Alli, 2008.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N..**Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e Educação**. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 2018.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acessado em: 15 de fev de 2021.

FRIGOTTO, G. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, F; QUEIROZ, F; FRIGOTTO, G (Orgs). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP,2018.

GALLEGO, Esther Solano; ORTELLADO, Pablo; MORETTO, Márcio. Guerras culturais e populismo antipetista nas manifestações apoio à Operação Lava Jato e contra a reforma da previdência. **Em Debate**, Belo Horizonte. v. 9, n. 2, p. 35-45, ago. 2017.

GALLEGO, E.S. Apresentação. In: GALLEGGO, E.S (org). **O ódio como política**. São Paulo. Boitempo, 2018.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

GANDIN, L.A; HYPOLITO, A.M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/boaventura.pdf>

GARCIA, R.L; ALVES, N. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In:GARCIA, R.L; ALVES,N (Org). **O sentido da Escola**. 5 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GARCIA, A; RODRIGUES, A; EMILÃO, S. PRA COMEÇO DE CONVERSA E UM CAFÉ: currículos e processos formativos com-partilhar fazeressaberes. In: OLIVEIRA, I.B; PEIXOTO, L.F; SÜSSEKIND, M.L. (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2019, v.01.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUEDES, A.O; RIBEIRO, T. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar a pesquisa educativa. In: GUEDES, A.O; RIBEIRO (Orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência**. Rio de Janeiro: Ayu, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós -modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, pp.7-22.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar - e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro, Imago, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas nas literaturas africanas**. Lisboa: Ed. Colibri, 1998.

MACEDO, E. **Currículo, Identidade e Diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares acionais da educação básica**. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/13988153/CURR%C3%8DCULO_IDENTIDADE_E_DIFEREN%C3%87A_ARTICULA%C3%87%C3%95ES_EM_TORNO_DAS_NOVAS_DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_B%C3%81SICA Acessado em: 25 de março de 2020.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte**; Tradução e notas Nélío Schneider; Prólogo Hebert Marcuse. São Paulo. Boitempo, 2011.

MBEMBE, A. **As formas Africanas de Auto-Inscrição**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: 1ed, 2014.

MBEMBE, A. **Necropolítica, bipoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Traduzido por Renata Santini. São Paulo: n-1, 2018.

MIGNOLO, W.D.. COLONIALIDADE o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências e Sociedade**. Tradução: Marco Oliveira. vol.32, n.94, 2017.

MIGUEL, L.F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGOS, E.S (org). **O ódio como política**. São Paulo. Boitempo, 2018.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. “O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas”. **Revista Periódicus** [online], v. 1, n. 9, p. 136-160, maio/out. 2018.

NASCIMENTO, M. **Bola de meia Bola de gude**. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. In: LP Miltons. 1988.

NUNES, J. A O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra. 2008.

OLIVEIRA, I.B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo no/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 28, n°98, Jan/abril. 2007.

OLIVEIRA, I.B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso,tática e trajetória na pesquisa em educação. OLIVEIRA, I. B; ALVES, N (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**.3. ed.Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, I.B. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

OLIVEIRA, I.B. CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEMENSINO: *Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar com o futuro. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**.3. ed.Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, I.B; SÜSSEKIND, M. L. Currículo e Democracia. In: SANTOS, E.O. de (org). **Currículos- Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro. LTC, 2012.

OLIVEIRA, I.B. Cotidianos Aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento**, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, I.B; SÜSSEKIND, M.L. **Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades**. 1.ed. Petrópolis: DP et Alii, 2016.

OLIVEIRA, I.B; REIS, G. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como auto-formação contínua. In: RIBEIRO, T; SOUZA, R.de; SAMPAIO, C.S. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro. Ayvu. 2018.

OLIVEIRA, I.B; SÜSSEKIND, M.L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563>.

OLIVEIRA, I.B. de; SÜSSEKIND, M. L. **Tsunami conservador e resistência: a CONAPE em defesa da educação pública.** *Revista Educação e Realidade*, 2019.

OLIVEIRA, I.B; REIS, G. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como auto-formação contínua. In: RIBEIRO, T; SOUZA, R.de; SAMPAIO, C.S. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro. Ayvu. 2018

PAIVA, T. **Entre o mérito e a culpa.** Carta Capital. 12 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entre-%E2%80%A8o-merito-%E2%80%A8e-a-culpa/> Acessado em: 25 de fev de 2021.

PASSOS, M.C; CARVALHO, C.R. Templos construídos sobre templos: a história da América Latina e o cotidiano. In: ESTEBAN, M.T(org). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo. Cortez, v.5, 2013.

PENNA, F.O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, E.S (org). **O ódio como política.** São Paulo. Boitempo, 2018.

PENNA, Fernando, QUEIROZ, Felipe, FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

PENNA, F.A. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, Ano 24, n. 42, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9336/pdf> . Acessado em: 15 de fev de 2021.

PEREIRA, T. Conhecimento Escolar & Trabalho Docente. In: FRANGELLA, R de.C.P. (Orgs). **Currículo, Formação e Avaliação: redes de pesquisas em negociação.** 1.ed. Curitiba: CRV, 2016

PINAR. W. A equivocada educação do público. In: GARCIA, R.L. MOREIRA, A.F.B (org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo. Cortez. 2012.

PINTO, J. R. de S. MIGNOLO.W. D. A modernidade é de fato universal?. Dossiê: **América Latina como lugar de enunciação.** Porto Alegre. 2015.

PITHOUSE, R. Este mundo dividido em dois. In: SANTOS, B.S.S; MENDES, J.M. **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas** (Orgs). 1.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2018.

PRECIADO, B. **Manifesto Contrassexual.** Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRESTES, E.; SÜSSEKIND, M.L. Armadilhas e espelhos: pensando políticas de currículo num contexto de democracia em risco. **Revista Comunitas**, v. 1, n. 2, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B.S; MENESES, Epistemologias do Sul. *Revista Lusófona de Educação.* 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a12.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2019.

RAMOS, M. N. Apresentação. PENNA, F; QUEIROZ, F; FRIGOTTO, G (Orgs). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP,2018.

RANCIÈRE, J. **O ódio a democracia**. Tradução Mariana Echalar, 1.ed. São Paulo. Boitempo, 2014.

RIBEIRO, T; SOUZA, R.de; SAMPAIO, C.S. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In:RIBEIRO, T; SOUZA, R.de; SAMPAIO, C.S. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro. Ayvu. 2018

SANTOS, B.S.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B.S.S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis de SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, B.S.S **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, B. S. S; NUNES, João Arriscado. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. S **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

Santos, B. S.S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**, São Paulo, Boitempo. Editorial, 2006.

SANTOS, B. S. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, n.79, p.71-94, nov. 2007. _____. MENESES, M.P. Epistemologias do Sul. Revista Lusófona de Educação. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a12.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2019.

SANTOS, B.S.S. “A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal”, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, pp. 11-43.

SANTOS, B. S. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez. 2014.

SANTOS, B. S.S; MENDES, J. M. Prefácio e Introdução. In: SANTOS, B. MENDES, J. M. **Demodiversidade: Imaginar novas possibilidades democráticas** (orgs). Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, B. Para uma nova visão da Europa. In: SANTOS, B. MENDES, J. M. **Demodiversidade: Imaginar novas possibilidades democráticas** (orgs). Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, B. S.S. **Esquerdas do mundo**, uni-vos! São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, B.S.S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEPULVEDA, J.A. SEPULVEDA, D. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, v. 17 n. 47 Out.-Dez, 2016. Disponível em:

<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767/19208>

Acessado em: 15 de fev de 2021.

SERPA, A. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, T; SOUZA, R.de; SAMPAIO, C.S. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro. Ayvu. 2018

SOARES, M.C.S; FRANGELLA, R.C. Micro e macropolíticas de currículo, (des)construção de identidades e produção de diferenças: múltiplas perspectivas de abordagem. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 567-574, set./dez. 2015.

SOUZA, J.A **Radiografia do Golpe**: entenda como e porque você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, J.A **Classe Média no Espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, suas realidades. Rio de Janeiro. Estação Brasil. 2018.

SOUZA, J.A **Elite do Atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro. Estação Brasil. 2019

SOUZA, J. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro. Estação Brasil, 2020.

SPIVAK, Gayatri. Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STANLEY, J. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Tradução Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2020, p. 208.

SÜSSEKIND, M. L. Teatro de ações: arqueologia dos estudos nosdosc com os cotidianos. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. 2007. 235f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

SÜSSEKIND, M. L. **O ineditismo dos estudos nosdosc com os cotidianos**: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. E-curriculum, São Paulo, v. 8, n. 2, p.2-21, ago. 2012.

SÜSSEKIND, M.L. Taking Advantage of the Paradigmatic Crisis: Brazilian Everyday Life Studies as a new epistemological approach to the understanding of teachers' work.

Citizenship, Social and Economics Education. Vol. 13 Nº 3, 2014a. Acesso: www.wvwords.co.uk/CSEE

SÜSSEKIND, M.L; As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1512-1529, 2014b. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667/15917>> Acesso em: 4 fev. 2018.

SÜSSEKIND, M. L. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis,: DPetAlii, 2014.

SÜSSEKIND, M. L; REIS, G. F. S. da. CURRÍCULOS-COMO-EXPERIÊNCIAS-VIVIDAS: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

SÜSSEKIND, M. L; LONTRA, V. NARRATIVAS COMO TRAVESSIAS CURRICULARES: SOBRE ALGUNS USOS DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Roteiro**, v.41, n.1, p.87-108, 23 mar. 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; SANTOS, Wilza. “Um Abaporu, a feiura e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro”. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n 1, p. 273-288, jan./jun. 2016. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625/3980>. ISSN 2316-3100. Acesso em 26/05/2020.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. “A escrita nunca escrita” ou por que (re)afirmamos nossa contrariedade à Base Comum. In: FRANGELLA, R. C. P (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p.129-150.

SÜSSEKIND, M. L; PELLEGRINI, R. Não existe pecado do lado de baixo do Equador: políticas de currículo, direito à educação e as escritas nunca escritas. **Revista Cad. Pes.**, SãoLuís, v. 23, n. especial, set./dez. 2017.

SÜSSEKIND, Maria. Luiza. O que aconteceu na sala de aula?. Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. **Revista Teias**(Rio de Janeiro), v. 18, 2017, p. 134-148. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30506>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SÜSSEKIND, M. L; PELLEGRINI. Os ventos do norte não movem moinhos ... In: RIBEIRO, T; SOUZA, R.de; SAMPAIO, C.S. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro. Ayvu. 2018

SÜSSEKIND, M. L; PARAVESKA, J. Contra a cegueira epistemológica nos rumos da teoria curricular itinerante. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

SÜSSEKIND, M.L. Entrevista Maria Luiza Sússekind; **Revista Educação em Pauta**, Rio de Janeiro, ano V, n.01, pp.4-12, agosto/2018. Disponível em: http://adcp.ii.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2019.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC, o “novo” Ensino Médio e as três ignorâncias das reformas curriculares: arrogante, indolente e malévola. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

SÜSSEKIND, M.L. Quem conversa, Conversa com. In: OLIVEIRA, I.B; PEIXOTO, L.F; SÜSSEKIND, M.L. (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2019b, v.01, p. 99-11.

SÜSSEKIND, M.L; SILVA, I.C. Sob um tsunami conservador: teorias, políticas, práticas e escritas curriculares para conhecer, debater e defender o PNE e a democracia no Brasil. Prefácio. In: PEREIRA, M.Z.C; SÜSSEKIND, M.L; HONORATO.R.F.S (Orgs). **Políticas curriculares no pne (2014-2024) e desdobramentos (neo) conservadores: tensões, desafios e resistências**. João Pessoa: Editora, UFPB,2020.

SÜSSEKIND, M. L; PIMENTA, A. FERREIRA, D. Da banalidade do ódio: a escuridão do espelho em que nos espelhamos. **Revista Communitas**, v. 4. N.7.Jan-Jun 2020.

SÜSSEKIND, M. L; SILVA, I.C. **Deslocando o tsunami conservador: a política das ruas. (no prelo)**.

TORRES, N. M. **A topologia do Ser e a geopolítica do Conhecimento, Modernidade, império e colonialidade**. Epistemologias do Sul, 2008.

VELOSO, J. A. V. **Tremeu a Europa e o Brasil também**. Chiado editora. Lisboa, 2015.

VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA 2 ANO: ensino fundamental anos iniciais. Editor Alice Ribeiro Silvestre. 1.ed. São Paulo. Spicione, 2017. Disponível em: https://cdn.convergetecnologia.com.br/wp-pnld2019_atic_ascipione/static/files/colecoes/vemVoar/portugues/2ano/4/#zoom=z. Acessado em: 15 de fev de 2021.