

NIVEA ANDRADE

COTIDIANOS DE PROFESSORA



UMA RECEITA E OUTRAS HISTÓRIAS

PPG EDUCAÇÃO

uff Universidade Federal Fluminense

AUTORALE

Editora
Léa Carvalho
Capa
Moisés Colares
Diagramação
MaLu Santos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

A568c

Andrade, Nivea

Cotidianos de professora [recurso eletrônico] / Nivea Andrade. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Autorale, 2024.

124 p. : recurso digital ; 7MB.

Formato: epub e pdf

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN: 9786584940345

1. Ambiente escolar - Crônicas. 2. Professores e alunos - Crônicas. 3. Crônicas brasileiras. 4. Livros eletrônicos. I. Título

24-91490

CDD: 869.8

CDU: 82-94(81)



Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439



Um Selo da Metanoia Editora
www.autoraleedicoes.com.br
Rua Santiago, 319/102 - Penha
Rio de Janeiro - RJ - Cep: 21020-400
21 3030-0903 | 21 96478-5384

Associada:

Liga Brasileira de Editoras - www.libre.org.br
Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) - www.snel.org.br

Este livro é dedicado a todos, todas e todes com quem eu compartilhei,
compartilho e compartilharei os *espaçotempos* da sala de aula,
estudantes, professores e professoras parceiras deste perambular.

AGRADECIMENTOS

Aprendi com a voz de Gonzaguinha “que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas”. Meus agradecimentos sempre serão muitos e não cabem nas páginas do livro. Alguns nomes, porém, precisam ser registrados para marcar o brilho destas pessoas na minha formação.

Agradeço à Ivone Andrade, minha mãe, que não está mais entre nós, mulher de poucos estudos formais e muita cultura, responsável por me fazer amar os livros. Meu pai, Nelson Andrade, que, com sua mente inquieta e suas invencionices, sempre se fez presente na minha formação, montando uma escolinha de brinquedo para eu exercitar aquela que seria a minha profissão, me acompanhando na angústia do vestibular ou me ajudando a editar os filmes dos meus alunos e alunas. João Guerreiro, pela parceria, leituras e alegria que me nutrem, pois, sem samba e amor não dá. Às participantes do JICs, o grupo de pesquisa Juventudes, Infâncias e Cotidianos, por suas leituras cuidadosas e partilhas de ideias: Patrícia Cansi, Beatriz Souza, Julia Gurgel, Luísa Reis, Dudu de Morro Agudo, Ravelly Machado, Eleonora Abad, Inês Sá, Andreza Prevot, Laís Gabetto, Clarice Terra e, especialmente, Rebecca Ferreira pela parceria como bolsista de Iniciação Científica. À Nilda Alves, que foi orientadora da minha tese de doutorado e quem me apresentou aos estudos com os Cotidianos. Agradeço a toda a sua generosidade e partilha. Agradeço à Cristiane Souza, Fátima Pires, Lucia Rosa Antunes e Ludmila Gama, quatro maravilhosas professoras citadas neste livro, representando tantas outras maravilhosas que me formaram. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento de três momentos citados neste livro: a pesquisa *Deixa a escola falar: redes de conversas e de autorrepresentação sobre escolas, políticas e cotidianos*, o doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Fluminense (UFF), edição 2018-2020. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF pela parceria. Meu último e tão importante agradecimento aos alunos e alunas de ontem, hoje e amanhã. Pessoas com quem compartilho desafios, questionamentos e a luta por uma sociedade mais justa.

PREFÁCIO

Um professor que, antes de mais nada, tem horror à pedagogia da pergunta, da resposta na manga. Um professor que não tem menos horror a uma pedagogia da solução de problemas. Em vez disso, um professor da pedagogia do problema que é a pedagogia do pensar. Mas não o pensar entendido como a boa conduta do raciocínio, como a regra do bem-pensar. Todo homem é mortal, etc. O princípio do terceiro excluído. Se A, então B. O cálculo das proposições. Falso e verdadeiro é igual a falso, etc. Nada disso. O pensamento, nessa pedagogia, tem pouco a ver com aquilo que já tem forma. Tem tudo a ver, por outro lado, com aquilo que, em uma zona que não é a da atualização, das coisas já determinadas e já formadas, faz saltar o impensável. O pensamento é uma fulguração: acontecimento, intensidade, diferença pura. “Não há logos, apenas hieroglifos” (Deleuze, 1998, p. 124¹). Quando se atualiza numa solução, quando entra na zona de atualização, perde o interesse para uma pedagogia do problema. E o nosso professor cede lugar, como personagem conceitual, ao professor do já-dito, do já-formado, do já-pensado. Mas aí já são criaturas de um outro plano curricular, que talvez nem sejam mais de imanência.

Na pedagogia do problema, que é a mesma coisa que a “pedagogia do conceito”, não é o ensinar, mas o aprender que é o correlativo do pensar. Paradoxalmente, como personagem conceitual, o “professor Deleuze” não está nada preocupado com o ensinar. Tal como o saber e o conhecer, o ensinar está demasiadamente comprometido com a representação, o reconhecimento e a semelhança para fazer parte de uma pedagogia ou de um currículo da diferença. No capítulo 4 de Diferença e repetição, talvez a mais concentrada, a mais densa, a mais extensa tentativa de Deleuze de caracterizar o pensar, é o aprender que é destacado em conexão com o pensar. O pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. O aprender é o momento da conjunção - mas não assimilação, mas não imitação, mas não identificação - com o outro do pensamento. Como o nadador ou o surfista com a onda do mar. “Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de uma outra figura,

1 Nas referências de Tomás Tadeu encontramos o seguinte: DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Paris: PUF/Quadrige, 1998.

de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos” (Deleuze, 1998, p. 317). (Tadeu, 2002: 49-50)

Precisei trazer esta grande citação de artigo de Tomaz Tadeu – com mais de vinte anos escrito e publicado, mas sempre muito bom – como epígrafe para iniciar a escrever este prefácio ao livro escrito por Nivea Andrade, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, ex-orientanda de doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com quem já escrevi muitos artigos² e com quem continuo a escrevê-los³.

Nivea consegue reunir, neste livro, algumas histórias acerca de questões centrais às escolas, seus currículos e seus *‘praticantespensantes’*⁴, aqueles que as fazem – docentes, discentes, em especial. Ao lê-las, pensei na ideia de docente que Tadeu trabalha ao conversar com Deleuze e Spinoza, neste texto referenciado acima.

A entrada de Nivea no GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons⁵, que coordeno, se deu de forma inusitada. Em um ano no qual eu fazia parte da Comissão de seleção de Doutorado (2005), ela se candidatou ao grupo de outra professora e ao fazer sua entrevista, percebi que ela “precisava” vir para o grupo que eu coordenava. Nesse momento, pedi a ela o email (o WhatsApp ainda não existia rrsrs). Ela não foi selecionada para a professora que escolhera – ficou em terceiro lugar e só havia uma vaga - e, no início do ano seguinte (2006), a chamei para começar a trabalhar no grupo – e, importante, ela veio. A partir daí, foi um encontro de ideias e trabalhos em comum – com o grupo e comigo.

2 Incluo só dois, nas referências: Alves; Andrade, 2016; Alves; Andrade, 2014.

3 O último artigo que escrevemos juntas foi Alves; Andrade; Caldas, 2019.

4 A tese de Nivea Andrade foi defendida em 2011 e tem por título “Práticas escolares como táticas criadoras – os praticantes nas tessituras dos currículos”. Só no ano seguinte, Inês Barbosa de Oliveira propôs o termo *‘praticantespensantes’* (Oliveira, 2012), indo além da ideia de “praticantes” em Certeau (1994), mas fiel a ela. Mais uma vez indicamos: há muito, trabalhando com os cotidianos, percebemos que as dicotomias necessárias ao surgimento das ciências na modernidade, estavam significando limites ao que precisávamos pensar nas pesquisas que realizávamos. Para nos lembrar disso, escrevemos os termos das dicotomias (ex.: prática-teoria), bem como as ações conjuntas que realizamos nos cotidianos (ver, ouvir, sentir, pensar) reunidos, em itálico e entre aspas simples. Muitas vezes, invertemos a ordem hegemônica de como esses termos são escritos ou falados, bem como os pluralizamos. Por exemplo: *‘prácticasteorias’*; *‘aprenderensinar’*; *‘dentrofora’*; *‘espaçostempos’*; ou *‘verouvirsentirpensar’* como escrevemos indicando os processos de uso de filmes nas cineconversas que realizamos em projetos.

5 O grupo tinha outra denominação no tempo em que Nivea participou dele, mas suas ideias centrais eram as mesmas contidas na denominação atual. Isso pode ser verificado pelos artigos dela inseridos nas referências e nos títulos dos projetos na nota a seguir.

Muito rapidamente, Nívea entendeu o modo com escrevíamos, pensávamos, conversávamos e criávamos ‘*conhecimentossignificações*’⁶ nas pesquisas que desenvolvíamos – chamada de pesquisas nos/dos/com os cotidianos – em seus tantos movimentos e dimensões. Mais do que isso, mesmo sem ainda começar o doutorado, ela trazia ideias importantes ao que estávamos trabalhando⁷, todo o tempo.

Com ela⁸ desenvolvemos, ainda, um projeto em Edital da FAPERJ de Apoio a Escola Pública que se dedicou a criar – ‘*fazendosentindopensando*’ – filmes. Nívea era docente de História na Escola Municipal Ary Quintela, na Penha, e com o apoio da excelente direção da escola, de uma maravilhosa professora de Artes, de uma professora de História e de outro professor de História – que fora meu orientando de mestrado na Educação da UFF –, foram criados três filmes muito interessantes: o primeiro contava através do sonho de um estudante negro a história da revolta da Chibata e do Almirante Negro; o segundo mostrava um festival de música realizado na escola; o terceiro, através de uma reportagem de televisão, mostrava gerações de estudantes da escola – uma mãe de estudante, uma professora e estudantes atuais.

Essa condição narrativa de aproximação de acontecimentos dos tantos ‘*dentrofora*’ das escolas, através daquilo que, crescentemente, as pesquisadoras/os pesquisadores atuando nas pesquisas com os cotidianos vêm entendendo ser o lócus central delas – as conversas e suas narrativas, com memórias de seus ‘praticantespensantes’ – foi melhor compreendido como auxílio de Nívea Andrade quando doutoranda e está contido neste livro.

Nessas tantas e tão diferentes histórias contadas está contida uma história das escolas brasileiras, longe da história oficial contida em leis, decretos e resoluções, longe também daquela contida nas reivindicações de tantos movimentos sociais – de professores, de etnias diversas, de gêneros múltiplos

6 Esses dois termos aparecem reunidos porque percebemos que nos cotidianos e nas ciências ao criarmos um novo conhecimento precisamos criar junto significações que mostrem sua importância social, histórica, científica etc.

7 No tempo em que Nívea esteve no grupo de pesquisa que coordeno, trabalhamos em três diferentes pesquisas: “O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras” (2003-2006); “Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu ‘uso’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior — o caso do curso de Pedagogia da UERJ/campus Maracanã” (2006-2009); “Memórias imagéticas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — algumas questões curriculares sobre um acervo fotográfico da UERJ” (2009-2012). Todas elas com financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

8 E com Conceição Soares que, então, era bolsista pós-doc do ProPed no nosso grupo de pesquisa e hoje é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da UERJ - campus Maracanã.

– mas que é importantíssima. A essa história de acontecimentos cotidianos se dedicam alguns. Entre eles, com brilhantismo, está Nivea Andrade.

Essas histórias que, aparentemente, contam histórias individuais ao serem lidas por outros docentes ou por discentes – que todas/todos/todes nós já fomos um dia -, surpreendem porque são reconhecidas. Ou seja, naquilo que contam permitem uma identificação com muitas outras histórias acontecidas, sempre únicas, mas vividas nos tantos processos cotidianos das redes educativas por muitos. E que causam emoção, nesse processo.

Por isso, encerro, convidando à leitura atenta deste livro. Há muito o que ‘*aprenderensinar*’ com ele.

Rio de Janeiro, 05 de fevereiro de 2024

Nilda Alves
Professora emérita da UERJ
Pesquisadora Emérita/FAPERJ
Pesquisadora sênior/CNPq

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. “Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CVR, 2019: 18-45.

ALVES, Nilda, ANDRADE, Nívea. “Historias posibles entre imágenes – ‘conocimientossignificaciones’ en la producción de vídeos en las escuelas”. In: MARTINS, Raimundo; *et al.* (Orgs.). *Acerca de las imágenes: desafíos para pensar el arte y la educación*. Tomo II - Colección: Educación de la Cultura Visual. Montevideo: Mastergraf, 2016: 136-153.

_____. “Possibilidade de pesquisas com artefatos culturais nos cotidianos das redes educativas, em conversas”. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014: 357- 376.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. “Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas”. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012: 47-70.

TADEU, Tomaz. “A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze”. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, jul-dez/2002, n. 27, vol. 2: 47-57.

SUMÁRIO

Receita de bolo para ensinar: uma introdução	14
A escola de ouro	24
Aprendendo com escolas perambulantes	42
Corpo, violência, liberdade e democracia na escola	58
Uma história ordinária e o seu tempo: desconfiado de quando se vende o amanhã	76
Eu aprendi que sou negro: uma avaliação de uma professora que aprendeu que é branca	90
Viver no contrário de um mundo melhor: aprendendo com histórias indígenas	102
Uma anticonclusão	114
Referências	117



RECEITA DE BOLO PARA ENSINAR: UMA INTRODUÇÃO

Este trabalho não pretende ser original, nem tampouco excepcional. Traz em si o desejo de ser comum, ordinário, no sentido *stricto* dessa palavra. Justamente por ser comum, ele é único, de histórias únicas que não se repetem. Não é um modelo a seguir, nem um método. Mas é uma receita, como as receitas de bolo. E vou lhe explicar o porquê.

Há um tempo, quando estava escrevendo a minha tese de doutorado sobre as práticas cotidianas de *aprenderensinar*¹, convidei uma professora de Língua Portuguesa para ser uma das interlocutoras da pesquisa. Ela havia trabalhado comigo durante um tempo em uma escola privada, mas o que me interessava em suas práticas eram as saídas da escola, as aulas-passeio que ela realizava com os alunos de uma escola pública do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, onde trabalhava. Cristiane Güntensperger de Souza é uma professora muito engajada e frequentemente narra ricas experiências de *aprenderensinar* com seus alunos e alunas. Eu pretendia, portanto, refletir com Cristiane sobre estas experiências.

Como o campo de estudos no qual trabalho se dedica aos estudos com os cotidianos da educação², eu estava (e pretendo estar por muito tempo) comprometida com o projeto de não estudar sobre as pessoas, nem as analisar como objetos capazes de ser isolados e captados em condições normais de temperatura e pressão. Não desejava, portanto, analisar a professora Cristiane Souza, nem a enquadrar em um modelo. Pretendia refletir com ela sobre educação para aprendermos juntas de modo que a minha tese, embora escrita por mim, poderia contribuir também para as questões que ela, como interlocutora, me provocava. Não queria aqui fugir do compromisso de que a tese era a minha obrigação, visto que a titulação de doutorado seria conferida a mim. Por outro lado, não queria beber das experiências da professora Cristiane Souza como se esta fosse uma fonte que estaria ali, disponível para garantir a matéria prima com a qual a universidade iria produzir um suposto “verdadeiro e relevante” conhecimento. Neste sentido, segui a sugestão da minha orientadora, a professora Nilda Alves, para encontrar minha inspiração nos filmes do cineasta Eduardo Coutinho.

1 No decorrer deste trabalho, usarei as palavras *aprenderensinar* e *espaçotempo* de forma aglutinada por entender que se constituem como um único movimento. Quem aprende ensina e vice-versa, em um espaço que é tempo, e vice-versa. Estarei aqui seguindo a proposta de muitas estudiosas dos cotidianos, que aglutinam as palavras para marcar um distanciamento das perspectivas dicotômicas e polarizadas.

2 Nos estudos com os cotidianos, algumas pesquisadoras preferem acrescentar as ligações nos e dos aos estudos com os cotidianos, defendendo a expressão “estudos nos/dos/com os cotidianos”. Para garantir maior fluidez ao texto, prefiro usar a expressão “com os cotidianos”, embora reconheça que estudamos mergulhados nos cotidianos, produzindo a partir dos cotidianos da educação.

Coutinho em seus filmes, que eram tanto documentários como ficção, dizia que não fazia entrevistas, mas filmava conversas. E seus filmes eram o produto de encontros. Inspirada no cineasta, mergulhei no desafio de escrever sobre encontros entre mim e algumas professoras, buscando conversar sobre temas pertinentes para um projeto democrático de educação. E foi assim que cheguei na professora Cristiane Souza: para conversar sobre educação.

Acontece que, ao contrário das entrevistas, as conversas não têm um direcionamento. Podem até ter um motivo inicial: “acho que vai chover”; “como você tem passado?”; ou mesmo “como são as aulas-passeio realizadas por você?”. Mas elas podem tomar vários rumos de acordo com a demanda dos conversadores. E a minha conversa com Cristiane Souza tomou um rumo inesperado logo que ela abriu a porta de sua casa para mim.

Eu estava toda contente pela professora ter aceitado a minha proposta de conversar, colaborando com a minha tese. Mais contente ainda fiquei quando ela sugeriu que nossa conversa fosse em sua casa. Um café da tarde em sua casa na Penha, zona norte do Rio de Janeiro.

Pouco depois que abriu a porta, Cristiane trouxe uma pergunta que parou o fluxo da nossa conversa, como se todas as expectativas daquele encontro se voltassem para aquela questão: “Eu me irrita quando os pesquisadores de educação, os pedagogos, dizem para as demais professoras: “não há receita de bolo para mudar o ensino”. Eu me irrita porque um bolo não sai sem receita! Como conquistar os alunos? Como aguçar a curiosidade? Eu quero receitas.

Paft! O questionamento da professora, ainda que dito em tom muito carinhoso, como lhe é de costume, me tocou como uma bofetada. Bolo não se faz sem receita. “Bolo não se faz sem receita...” A frase martelava. Concordei sorrindo e me sentei para conversarmos sobre suas práticas de *aprenderensinar*.

Talvez, se não estivesse mergulhada nos estudos com os cotidianos, eu poderia ignorar a fala sobre a receita de bolo. Poderia apenas classificá-la como de menor importância e desconsiderá-la justificando-a como um dado que não entraria nas estatísticas de uma pesquisa. Se me comprometo, porém, em ouvir a professora como uma interlocutora, e não como um objeto de estudo isolável de um resto, preciso considerar sua fala tal como seus silêncios: como elementos caros aos estudos com os cotidianos.

Conversamos sobre muita coisa. Tomamos um agradável café da tarde de muito bate-papo que me lembrava os cafés da tarde da minha infância em Brás de Pina, bairro da estação que vem logo depois da Penha Circular na linha de trem da Leopoldina. Mas a frase não saía da minha cabeça: “receita de bolo, receita de bolo” – como o “Café com pão” do poema de Manuel

Bandeira sobre o trem³. Ao voltar para a minha casa, resolvi passar primeiro na casa da minha mãe para lhe pedir uma ajuda sobre a mais nova questão da minha tese: a receita de bolo.

Minha mãe era uma cozinheira daquelas que as pessoas antigamente chamavam de “mão cheia”. Filha de uma mulher que não conheci, mas que aprendi a admirar, pois, todos na família me diziam: “Sua avó era uma mulher muito calma, muito bondosa (e hoje desconfio que mais submissa do que bondosa, mas isso é outra história) e uma ótima cozinheira”. Todos lembravam de algum doce ou do pão de minuto que a minha avó fazia. Um dia, descobri também que a avó da minha avó, minha tataravó, sustentou seus filhos vendendo doces, pois, diziam, era uma ótima cozinheira.

“Mãe! Quero ver seus cadernos de receita”.

Cheguei meio estabanaada como sempre chegava em sua casa. E logo fui mergulhando em sua coleção de mais de quinhentas receitas, cadernos, recortes entre outros escritos.

“Por quê? Quer fazer um bolo?” me indagou curiosa diante da minha ansiedade com os cadernos.

“É para me ajudar a resolver uma questão do doutorado”.

“Como? E os meus cadernos de receita, receitas de uma mulher que só estudou até a quinta série, chamada de admissão” – o que hoje corresponderia ao 6º ano – “podem ajudar em uma tese de doutorado?”.

“Mais do que você imagina...”.

Rimos e fomos folhear receitas, lembrando de histórias das festas em que foram feitas e saboreadas, pois minha mãe tinha o hábito de fazer anotações na margem da receita, informando a data de quando foi feita pela primeira vez e se precisava de algum retoque.

E não demorou para eu encontrar a minha resposta. Uma receita que não era de bolo, mas de empadinha de queijo, escrita por uma outra avó minha, avó posticha, mas muito avó minha, daquelas que a gente adota como avó.

3 Refiro-me ao poema “Trem de Ferro”: “Café com pão, café com pão, café com pão. Virge Maria o que foi isso maquinista...” (BANDEIRA, M. *Estrela do Amanhã*, 1936).

Empada de Queijo

2 xícaras de f. de trigo
2 colheres de sopa de margarina
2 " " " " óleo
1 " " chá de sal
1 gema

Para não ficar desmanchando, coloque um pouquinho de água.

Recheio:

250 gr. de queijo de minas
1 xícara de leite
1 colher de sopa de margarina
2 ovos inteiros + a clara da gema da massa
queijo parmesão (3 colheres ou mais)

Com função da margarina e às vezes até da qualidade da f. de trigo, não levar a receita ao pé da letra (que mata segundo Paulo).

A prática (e que você tem bastante) conhece a consistência da massa que é a mesma do empadão.

Para os nossos encontros familiares costumo dobrar a receita e faço mais de cem, pois estou bem a massa e não coloco o recheio até as bordas da forma.

Imagem 1: Digitalização da receita de empadinha, escrita pela Vó Dea. Fonte: acervo da autora.

A receita de empadinha de queijo que a Vó Déa escreveu me explicou que receitas são também narrativas de práticas. A receita estava lá composta dos ingredientes e do modo de fazer. Mas, além destes, havia a narrativa da prática de quem aprendeu com a prática e que, sendo muito religiosa, mandava “não levar a receita ao pé da letra”, pois, segundo Paulo de Tarso: “a letra mata”⁴.

Ainda que haja receitas, as práticas cotidianas tecem modos de fazer, modos de usos que são aprendidos nos cotidianos. Quando minha avó narrava os seus modos de fazer, como não colocar o recheio até a borda e

4 “A letra mata, mas o espírito vivifica.” In: II carta de Paulo aos Coríntios, capítulo 13.

esticar bem a massa, ela compartilhava a sua experiência inspirando leitores e leitoras de sua receita (no caso, a minha mãe) a encontrarem seus modos de fazer.

Toda receita tem os seus saberes e os seus sabores. Jean Pierre Astolfi lembra que as duas palavras têm a mesma origem na palavra latina *sapere* (Astolfi, 2008, p. 13)⁵. Toda receita tem as suas subjetividades, as suas táticas, os seus lances. São narrativas de cozinha. Luce Giard, ao estudar o ato de cozinhar na França do século XX, nos lembra que na culinária francesa, tão valorizada internacionalmente, a prática cotidiana de cozinhar foi tradicionalmente vinculada às mulheres, enquanto a cozinha de extremo requinte era vinculada à figura dos *grands chefs*, que eram homens (Giard, 2012, p. 218-219). A este imaginário, que também podemos perceber na história da culinária brasileira, a autora acrescenta:

[...] as práticas culinárias se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e mais desprezado [...]. Ao mesmo tempo, esse trabalho é considerado monótono e repetitivo, desprovido de inteligência e de imaginação; é mantido fora do campo do saber, negligenciando-se nos programas escolares a educação dietética (Giard, 2012, p. 218).

A despeito desta desvalorização, o ato de cozinhar requer conhecimentos específicos que garantem o sabor e a textura adequada. A ordem de colocar os alimentos na panela do cozido para que a abóbora não se desfaça e a cenoura fique macia. O segredo do dente de alho durante o cozimento para dar sabor ao feijão. A tigela adequada e bem seca para não desandar o chocolate. Luce Giard (2012) constata a complexidade desta prática cotidiana, que é informada pela memória, pela programação, por cálculos e artifícios. Cozinhar...

exige uma memória múltipla: memória de aprendizagem, memória dos gestos vistos, das consistências, por exemplo para saber o momento exato em que o creme inglês está no ponto e retirá-lo do fogo para não derramar. Exige também uma inteligência programadora: é preciso calcular com perícia o tempo de preparação e de cozimento, intercalar as sequências umas às outras, compor a sucessão dos pratos para atingir o grau de calor desejado no momento adequando [...]. Aqui também entra a engenhosidade que cria artifícios: como aproveitar os restos para dar a impressão de que se trata de um prato completamente diferente? (Giard, 2012, p. 219).

5 Do latim vulgar sapere, “ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros, de onde migrou para designar o sábio”; *sabidus*, em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição. Fonte: <http://dicionarioetimologico.com.br/>.

O cozinhar se *aprendeensina* nos cotidianos, nas redes familiares, com mãe, com avó, com tia... O cozinhar se *aprendeensina* com a vizinha que troca receitas, com o programa diário na televisão, com a receita de jornal, com as memórias de infância, com o cheiro que indica o tempo de cozimento, com o sabor que indica a quantidade de tempero, com os blogs de culinária na internet que, em geral, publicam comentários daqueles que experimentaram a receita e acrescentaram os seus toques... Quantas proximidades encontramos entre o ato de cozinhar e o ato de *aprenderensinar* quando ouvi a frase da professora Cristiane Souza!

“Um bolo não se faz sem receita”. A professora que reclama receitas para a educação não pede um manual passo a passo do que fazer com os as suas turmas. Ela reclama sugestões, propostas, ideias que reconheçam a importância de se pensar a educação na concretude das práticas cotidianas. Acreditamos que Cris Souza esteja, com o seu questionamento, denunciando que, ao desprezarmos as receitas, estamos desprezando as práticas cotidianas de *aprenderensinar* nas escolas, que, como nas cozinhas, têm suas repetições e suas singularidades, além dos seus vínculos com as experiências femininas.

Acreditamos também que Cristiane Souza, neste caso, estaria exigindo que as pesquisas em educação narrassem histórias de professoras e de suas práticas, de suas receitas e de suas descobertas, suas alegrias, suas decepções, suas limitações e todas as suas experiências complexas, porque é na troca, do ler, do ouvir e do narrar que *ensinamosaprendemos* com os cotidianos.

Esta professora, que se torna porta-voz das demandas de muitas outras profissionais da educação e estudantes de licenciatura ao pedir a receita do bolo, deu-nos várias receitas da sua prática. São estas receitas que corroboram a importância de se narrar as histórias e as práticas cotidianas, que dão sentido às pesquisas em educação que se fazem com os cotidianos escolares, possibilitando conhecer e pensar nos/dos/com os cotidianos. São estas receitas que evidenciam a impossibilidade de separar o que está dentro e o que está fora da escola, e que por este motivo nos autorizam a falar em *dentrofora*.

Apresentarei aqui algumas receitas, algumas narrativas desta experiência de educar dialogando com o meu percurso como professora de história em escolas públicas do município do Rio de Janeiro e com todos os momentos da minha formação. Trarei aqui algumas reflexões realizadas durante o doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁶, durante a minha atuação como coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência

⁶ Agradeço à CAPES pela bolsa de pesquisa durante o doutorado, além da bolsa que garantiu o doutorado sanduiche na *Université de Rouen*, França.

(PIBID) da Universidade Federal Fluminense (UFF)⁷ e como pesquisadora do projeto “Deixa a escola falar: redes de conversas e de autorrepresentação sobre escolas, políticas e cotidianos”, realizado na UFF⁸. Trarei, portanto, experiências de projetos educacionais que partem do educar pela história, mas não se restringem a esta prática específica, pretendendo contribuir com professoras de diferentes áreas na defesa de um projeto democrático de educação.

Em outras palavras, quero aqui discutir práticas educativas para além da perspectiva disciplinar de educar pela história, mas não gostaria de deixar de marcar que a minha inserção na escola básica tinha o compromisso de provocar o aprendizado do pensar historicamente. Este livro está situado, portanto, no **entrelugar** (1998) da disciplina escolar “História com a Educação” compreendida de forma mais ampla. Defendendo a educação como este movimento mais amplo de produção do conhecimento, em uma perspectiva que atravessa as fronteiras dos campos científicos, não significa abandonar a luta para que os (as) estudantes tenham acesso às maneiras de pensar de cada disciplina, garantidas pelo diálogo com diferentes professoras.

Pensando a produção escolar do conhecimento específico da história não como um fim que se justifica, mas como uma das múltiplas dimensões do conhecimento que compõe o educar, não uso aqui a expressão “ensino de”. Por este motivo, estou optando pela expressão **educação com a história**.⁹

Neste compromisso de refletir sobre os processos educativos, selecionei alguns temas que mais dialogam com questionamentos e angústias de estudantes de licenciatura, professoras em suas formações universitárias. Sendo professora de Pesquisa e Prática Educativa para licenciandos e licenciandas de História na Universidade Federal Fluminense, sou frequentemente indagada por estas futuras professoras preocupadas com a violência, a indisciplina, a autoridade docente, os currículos, a questão racial, entre tantas outras preocupações. Este livro é, portanto, um esforço de diálogo sobre estes temas, sem a pretensão de esgotar as reflexões. Sem dúvida, é um livro orgulhosamente inacabado. Com este compromisso, foi escrito de forma que os capítulos possam ser lidos separada ou aleatoriamente.

No segundo capítulo tento discutir o tema da escola ideal a partir da narração de como foi o meu primeiro dia como professora na rede pública, dialogando com a formação de professora e as idealizações existentes em

7 Mais um agradecimento à Capes pela bolsa de coordenadora da área de História do PIBID-UFF.

8 Aqui agradeço à FAPERJ pela bolsa de iniciação científica concedida ao projeto.

9 Estou aqui seguindo a sugestão de Eleonora Abbad Stefenson (2022) de usar história com letra minúscula, marcando que trabalhamos com as histórias menores, histórias de vidas entrelaçadas no cotidiano das aulas de história.

relação às escolas e aos estudantes. Busco também fazer uma reflexão sobre alguns sentidos das escolas e a complexidade de seus currículos.

O terceiro capítulo é dedicado às reflexões sobre a relação entre conhecimentos e processos culturais em espaços não escolares. Neste capítulo busco discutir sobre as aulas-passeio, as saídas da escola e a postura de circular entre culturas e conhecimentos. Desafios e potencialidades do que chamo de escolas perambulantes.

O quarto capítulo busca refletir sobre o corpo na sala aula e as suas relações com aquilo que significamos como liberdade, violência e (in) disciplina e democracia. A violência na escola é aqui pensada como expressão de violências maiores que ultrapassam os supostos muros da instituição. Neste capítulo conto a experiência da turma mais desafiadora que tive na escola. Com ela, aprendi sobre indisciplina, liberdade e democracia. Faço uma reflexão sobre estas questões a partir do corpo, tema silenciado por diversas vezes no discurso hegemônico sobre educação.

No quinto capítulo convido a pensarmos sobre o tempo a partir de diferentes significações no cotidiano de professoras e estudantes. Neste capítulo perambulo entre sonhos e a venda do futuro.

No sexto capítulo trago algumas reflexões sobre a discussão racial a partir da pergunta de um estudante. Esta pergunta me provocou a pensar a minha própria branquitude como professora.

No sétimo e último capítulo busco fazer uma reflexão sobre o contrário do mundo melhor em diálogo com Ailton Krenak e com os aprendizados estudantis sobre histórias indígenas.

Na minha anticonclusão reconheço que muito precisa ser dito, muito ainda falta dizer e fazer qualquer conclusão seria não reconhecer a minha incompletude, coisa da qual sinto muito orgulho.

A maior parte deste livro foi escrita durante a pandemia da COVID-19¹⁰, sendo esta, portanto, uma prática atravessada de incertezas, aulas remotas, isolamento e a vida de uma família entre quatro paredes. Com o fim da pandemia, o texto foi relegado a segundo plano diante da urgência de reconstruir o cotidiano, uma universidade e, logo em seguida, um país. Somente em 2023 retomei a escrita para a sua conclusão.

10 O site da Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde brasileiro informa que “a COVID-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo” (Fonte: <https://bvsm.sau.gov.br/>). Até janeiro de 2023, foram registradas 696.809 mortes no Brasil. Dados disponíveis em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

Importa ainda explicar que uso, nesta escrita o termo professora, flexionado no feminino para me referir a todos, todas e todes que exercem o magistério. Usar o termo no feminino, tal como usado por Regina Leite Garcia (1996) que, com Nilda Alves (2000) nos alertou da importância de marcarmos o quanto esta profissão no Brasil tem uma trajetória majoritariamente de mulheres, buscando denunciar a opressão da língua que tem o homem como modelo. Professores, portanto, se sintam incluídos quando eu me referir às professoras¹¹.

Em relação aos estudantes, usarei os termos alunos e alunas, embora estes substantivos não deem conta da pluralidade das identidades existentes em nossas salas de aula.

11 Em nota, no artigo “Cultura e cotidiano escolar”, Nilda Alves explica que “o feminino aqui usado é uma decisão política tomada, há algum tempo, e deve ser entendido como uma tática de praticante, nesse mundo tão feminino, mas no qual se faz questão de consumir/impor uma regra/estratégia do espaço dominado (lugar) da língua (Certeau, 1994). Os colegas de ‘outros gêneros’ sintam-se nele incluídos, como em um abraço fraterno” (Alves, 2001, p. 69).



A ESCOLA DE OURO

“No meu tempo, a escola era diferente. Havia mais respeito. Não havia violência. O ensino era mais forte. Aprendia-se verdadeiramente. Hoje a escola está em crise.” Quem nunca ouviu lamentações como essas? Nostalgias que me lembram o roteiro do filme de Woody Allen, “Meia-Noite em Paris” (2011), quando um jovem escritor do século XXI (personagem de Owen Wilson), tendo a capacidade de viajar no tempo, buscava inspiração na Paris dos anos 1920. Ao conhecer Salvador Dalí, Pablo Picasso, Ernest Hemingway, entre outros grandes nomes da época, o jovem escritor acabou por se apaixonar por uma modelo, namorada e musa de Picasso. Esta, por sua vez, vivia nostálgica e ansiosa para voltar a um outro passado e viver a *belle époque* do final do século XIX. Ambos procuravam sua “era de ouro”, os anos dourados de um passado onde a vida era melhor.

A crença em uma era de ouro ultrapassa séculos e teve em Miguel de Cervantes um dos seus maiores críticos, que, da boca de Dom Quixote, lamentava o presente medieval e exaltava a Antiguidade greco-romana:

Ditosa idade e afortunados séculos aqueles, a que os antigos puseram o nome de dourados, não porque nesses tempos o ouro (que nesta idade de ferro tanto se estima!) se alcançasse sem fadiga alguma, mas sim porque então se ignoravam as palavras teu e meu! Tudo era comum naquela santa idade; a ninguém era necessário, para alcançar o seu ordinário sustento, mais trabalho que levantar a mão e apanhá-lo das robustas azinheiras, que liberalmente estavam oferecendo o seu doce e sazonado fruto. As claras nascentes e correntes rios ofereciam a todos, com magnífica abundância, as saborosas e transparentes águas. Nas abertas das penhas, e no côncavo dos troncos formavam as suas repúblicas as solícitas e discretas abelhas, oferecendo a qualquer, sem interesse algum, a abundosa colheita do seu dulcíssimo trabalho. Os valentes sobreiros despegavam de si, sem mais artifícios que a sua natural cortesia, as suas amplas e leves cortiças, com que se começaram a cobrir casas sobre rústicas estacas, sustentadas só para reparo contra as inclemências do céu. Tudo então era paz, tudo amizade, tudo concórdia (Cervantes, 1960, p. 70).

A valorização de um passado onde “tudo era paz”, onde havia fartura e a vida era harmoniosa, esta era de ouro, se faz também presente no discurso corriqueiro sobre a escola. Era de ouro quando as escolas eram melhores, onde todos aprendiam e respeitavam as professoras. Era de ouro sem violência. Quanto mais antiga a lembrança da escola, mais brilhante esta fica. Mas esta escola era boa para quem? E para quê? Em outras simples e ainda necessárias perguntas, qual o papel desta escola? O que é uma boa escola? O que é uma escola de qualidade, tão propagada? Para quem é esta escola?

Certa vez, realizei com estudantes do 6º ano um trabalho de história oral. Eles e elas escolheram quais perguntas fariam para a pessoa mais velha de cada família. Entrevistando avós ou bisavós, perguntaram de tudo um pouco: sobre o namoro, as moedas da época, como se vestiam, como brincavam, entre outros assuntos que despertavam a curiosidade de quem era mais jovem. Lembro de uma bisavó que contou sobre sua infância. Depois das entrevistas, os/as estudantes escreveram um livro narrando o que aprenderam e o grupo que entrevistou esta bisavó escreveu o seguinte texto:

Nós descobrimos o nome da tataravó da Marcelly, que se chamava Dona Ernestina. Dona Ernestina não teve infância. A brincadeira dela era plantar arroz, feijão, milho, e no dia da colheita era colher algodão. A educação dela foi ótima. Só de olhar, as crianças de antigamente eram educadas [...]. As famílias eram mais unidas do que hoje. As escolas eram iguais às de hoje, e ensinavam bastante, tendo menos bagunça. Bom, foi isso que aprendemos (Manuscrito. Livro de Histórias da família. 6º ano. Acervo da Autora).

Depois que os/as estudantes produziram o livro com imagens e textos sobre “o que aprenderam com as entrevistas”, fizemos um debate sobre as contradições vividas nos cotidianos. No tempo de dona Ernestina, a escola tinha menos bagunça, mas a própria personagem desta história “não teve infância”. E chegou até a sua tataraneta, a sua vivência no trabalho infantil. A história da dona Ernestina nos permitiu indagar sobre o que era uma boa escola quando nem todos e todas tinham acesso a ela. Boa escola para quem? Quem podia e quem era excluído desta escola de uns tempos dourados? O dourado destas escolas de ouro, por diversas vezes, esconde a repressão, a violência, o silenciamento, o preconceito e a exclusão.

E hoje? Para quem queremos dar aula? Idealizamos escolas douradas? Idealizamos estudantes de ouro? Preparamo-nos e somos preparadas para os desafios de lidar com as diferenças? Queremos estas diferenças? Quais os sentidos da escola? Estas são algumas das questões que suleiam¹ as reflexões destas páginas.

1 Em 1991, Márcio D’Olme publicou o texto “A arte de sulear-se”, quando nos explicou que “em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do oriente permite a ORIENTação. No hemisfério norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul permite o ‘SULEamento’. Apesar disto, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (leste), tem-se a esquerda o oeste, na frente o norte e atrás o sul, com essa pseudo-regra-prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de ‘SULEar-se’”. Disponível em: <<https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>>.

Como sempre desconfieei desta época de ouro, minha entrada na escola como professora não idealizou nem demonizou este espaço. Fui estudar história por motivo comum a muitos estudantes desta disciplina, o inconformismo com as injustiças do mundo. Inicialmente, não queria ser professora, pois a experiência que tive durante o curso científico (atual Ensino Médio), fazendo uma complementação de habilitação para o magistério em uma escola privada foi decepcionante. Lembro-me especialmente de três professoras que me fizeram desistir: uma passava as aulas me ensinando a fazer margem no caderno. Nunca gostei de margens. Simpatizava com as escritas marginais. Nunca tive uma “letra bonita” ou como alguns sexistas diriam: nunca tive letra “de menina”. Também nunca tive paciência para pintar com lápis de cor. Eu era daquelas que destruía logo as canetinhas, pressionando bastante para que as pinturas ficassem preenchidas rapidamente. A segunda professora que me fez desistir de ser professora durante o Ensino Médio era uma professora de didática adepta a questionários. Esta achava que falava de didática, mas passava longe do uso cuidadoso e crítico desta. A terceira foi a que me fez tomar a decisão de sair do curso no 2º ano. Depois daquela aula, ninguém me convenceu a voltar. Na fatídica aula, ela contava um pouco da sua vida para as alunas da turma quando reclamou que, quando morou nos Estados Unidos da América, “teve que morar em um bairro negro”. “Tendo” que morar neste bairro, lavava as roupas em uma lavanderia que deixava as suas roupas, dizia ela, “com um cheiro forte”. A tal professora, que era professora de Filosofia da Educação, disse que o cheiro forte das suas roupas vinha das roupas dos negros. Aquilo acabou com o meu projeto de ser professora por um tempo. Se ser professora era aquilo, eu recusava veementemente.

Lembro que a minha recusa não foi bem-vista nem pela escola, nem pela família. Eu tinha bolsa integral e não sendo de família rica como boa parte das minhas colegas, me tornar professora era garantir uma profissão. Como eu não passei no vestibular no primeiro ano que fiz, a pressão aumentou. Eu mesma me cobrava muito. Tempos confusos que, em geral, a gente esquece depois que se torna adulto. A gente por vezes esquece da nossa história e cobra muito das juventudes atuais para que elas tenham todos os seus projetos resolvidos e transparentes. Lembrar desta história me faz compreender mais os estudantes com os quais trabalho na universidade.

Na época de prestar um outro vestibular, conversando com um estudante de história, decidi que faria esta faculdade, talvez um pouco para entender as violências físicas, sistêmicas e simbólicas que permitem com que uma professora de Filosofia da Educação fale tal coisa em sala de aula e quase todos daquela turma achem normal. Mas fiz faculdade meio sem saber se queria ser professora. Aos poucos, fui me reconciliando com o projeto de educar, entendendo que me formar professora passava longe da péssima experiência que tive naquela escola.

Me formei no ano 2000, época de governos neoliberais e pouco investimento na educação pública. Não esperava uma escola ideal. Não esperava alunos e alunas ideais. E talvez tenha sido este o motivo de eu nunca ter me decepcionado com a minha profissão. Compreender que a profissão docente é dinâmica – ao contrário do que o discurso hegemônico defende – inquieta, inconformada, reconhecendo a sua incompletude e permanentemente buscando “ser mais”, como nos ensinou Paulo Freire, é uma potente maneira de enfrentar as opressões que são muitas. Freire nos alertava para esta condição do homem (e aí acrescentamos, da mulher e da pessoa LGBTQIAP+²), “como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do “ser mais” (Freire, 2018, p. 101).

Mesmo antes de nos formarmos oficialmente como professoras, já sabemos do imperativo de lutar contra as opressões de classe, raça, gênero e quaisquer outras que se distanciem de um projeto de educação libertadora. E isso inclui o nosso compromisso docente em participar da agenda por salários mais justos para podermos nos dedicar exclusivamente a uma escola, além de enfrentar a desvalorização da profissão por aqueles que sempre acham que ser professora é realizar um trabalho menos complexo. Preconceitos de quem pouco entende a dinâmica de um projeto de sociedade democrática.

Também não é novidade para ninguém que nesta jornada, por diversas vezes, encontrará situações de violência e pouca infraestrutura (o que também é violência) nas escolas públicas. Ainda assim, e talvez, por isso mesmo, eu queria ser professora. Não por acreditar em quaisquer projetos missionários (não somos missionários!) e nem ter a pretensão de que uma revolução social sairia da minha sala de aula, mas por entender o papel político da professora. Não na defesa de uma única bandeira, mas na defesa de um projeto democrático que não está posto *a priori* e precisa ser permanentemente construído através de um debate político amplo por onde podemos combater a violência, os preconceitos, a miséria entre tantas outras opressões que os/as estudantes enfrentam.

Ainda assim, a escola me surpreendeu. No meu primeiro dia de aula, bati no portão com a minha carta de apresentação para a diretora, assinada pela Coordenadoria Regional de Educação. Demoraram a atender, afinal, poucas

2 No livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire conta que recebeu inúmeras cartas de mulheres estadunidenses criticando a sua escrita que, em nome da norma gramatical da língua portuguesa que o formou, colocava o homem como referência, como sujeito universal. Freire confessa que inicialmente reagiu, incomodado com as críticas. Aos poucos, porém, compreendeu que a língua marca a opressão e passou a inserir os substantivos “homens” e “mulheres” em seus escritos. Dentro desta compreensão, tomo a liberdade de acrescentar a pessoa LGBTQIAP+ (Freire, 1992).

escolas públicas brasileiras têm algum profissional responsável pela portaria, ausência que é fruto da precarização.

Enquanto eu esperava, mais duas pessoas se aproximaram do portão, também desejando entrar. Uma delas era uma outra professora que também se apresentaria naquele dia para trabalhar. A outra era uma senhora que disse ser mãe de uma aluna.

Assim que abriram o portão, a senhora entrou em disparada. Gritava e tentava subir as escadas para o segundo andar onde ficavam as salas de aula. Dizia ser mãe de uma aluna, mas estava ali para bater em uma outra menina que havia xingado a sua filha: “Cadê aquela vagabunda?” gritava enraivecida.

A diretora adjunta, serenamente, alertava à mulher: “A senhora não pode subir” enquanto a mãe, enfurecida, possivelmente buscando chamar mais atenção dos curiosos que saíam de suas salas, se jogava no chão, se estrebuchando toda. Mantendo uma fala calma, que, depois, conhecendo melhor, soube que trazia em si uma calma irônica para lidar com tais questões, a diretora adjunta apontava para mim a última sala do corredor: “Sua sala é aquela. A turma está te esperando. Pula por cima desta senhora que está no chão, e assume a sua turma”.

Os estudantes estavam todos se apertando na porta da sala para ver o acontecimento. A outra professora já estava pulando por cima da mulher e se dirigindo para a sua respectiva sala. Não me restava muita coisa além de pular também. Assim foi o meu primeiro dia de aula. Pulando.

Dali em diante vivi as opressões que grande parte das professoras vivem quando trabalham em uma escola pública, especialmente de uma região periférica, ou seja, recebedora de menos incentivos governamentais. Fazia cópia das provas com o meu dinheiro, trabalhei em três escolas para ter uma vida financeira um pouco mais tranquila, separei brigas, dei aula para estudantes considerados/as violentos/as, mas que eram muito mais violentados e violentadas, encontrei cápsula e buraco de bala na sala de aula, entre outras situações. De certa forma, eu continuava pulando.

Mas foi também nesta escola que tive a oportunidade de dar aula na sala de leitura com o melhor acervo e a mais frequentada que conheci. Também foi nela que realizei filmes, peças de teatro, organizei passeios, entre outras tantas atividades que contarei aqui. Aquela escola, como tantas outras, era *espaçotempo* de opressão, mas também *espaçotempo* de intensa criação. E

penso que precisamos fugir da dicotomia para entender tanto os limites quanto os potenciais políticos das escolas³.

Neste sentido, Nilda Alves (2008) nos convida a falar em escolas no plural, já que dentro de uma única escola há tantas outras, tantos projetos em disputa, tantas percepções diferentes em confronto na vida cotidiana. A autora também nos convida a pensar os sentidos desta escola plural.

Por vezes, penso ser preciso nos referirmos à condição da escola como uma instituição que carrega em si discursos hegemônicos, especialmente quando precisamos marcar as opressões. Carrego comigo, porém, o convite de Alves para reconhecer que, para além do poder, para além das opressões, múltiplas escolas existem, resistem, inventam.

Quando professora recém-formada, eu me perguntava sobre qual era o sentido da escola dentro de tantas escolas que habitavam aquele prédio de dois andares e apenas oito salas de aula. E como era o aprender em minha aula? Eu ensinava para que meus alunos e alunas soubessem fazer algo como seguir uma profissão, dentro de uma perspectiva tecnicista? A escola tinha a função de fornecer quadros para o mercado de trabalho? Eu ensinava para os/as estudantes participarem de uma elite intelectual da sociedade? Para que fizessem uma faculdade? Fossem os melhores? Eu ensinava para esclarecer sobre as coisas do mundo, para criar uma consciência? Eu ensinava para que a minha turma soubesse de tudo? Então, sendo professora de história, eu deveria ensinar tudo o que eu sabia sobre a história do Brasil e do Mundo? Formar pequenos historiadores?

Mas o tempo era pouco para tanto assunto! Eu precisava ensinar sobre a história do bairro, para que eles lutassem politicamente por sua região. Mas era preciso ensinar sobre a história do Rio de Janeiro onde nós morávamos, a história do Brasil que precisava ser contada muito além dos seus supostos quinhentos e poucos anos. Era preciso conhecer a história da África, da Europa, toda a América e entender as transformações na Ásia. Como ensinar tudo isso? E a quem ensinar? Minha aula seria focada nos/nas 5 estudantes que sentavam na frente, sendo atentos/as e participativos/as nas minhas aulas, ou nos/as outros/as 45 que se espremiavam e se embolavam no fundo da sala, ignorando por vezes a minha existência? Qual o papel desta escola da qual eu fazia parte? Eu me sentia como se todo o meu corpo fosse tatuado

3 Jacques Rancière inclusive prefere usar a expressão forma-escola para, não nomeando uma instituição específica concreta, designar esta simbologia, este sentido que as escolas recebem ao refletirmos sobre estas disputas. RANCIERE, J. “Escola, produção, igualdade”. In: *Proposições*, [s.l.] v. 29, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/vyZ6MYJvQVMKSZY3J5Vrn5f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 7 ago. 2023.

por estas perguntas que davam forma à minha vida docente. Aos poucos, fui compreendendo que estas perguntas não eram só minhas. Sequer diziam respeito apenas às escolas brasileiras.

Quando fui realizar meu estágio doutoral em Rouen, no norte da França, encontrei no sistema público de educação francês uma disputa de décadas sobre os rumos da educação daquele país, ganhando amplo debate nos jornais. Nesta disputa, o pensamento republicano, muito vinculado ao ideal de educação do ministro da educação do século XIX, Jules Ferry, defendia que era preciso “ensinar tudo a todos”. A escola não poderia fazer distinção entre os seus alunos e alunas. Os muros das escolas deveria ser impermeáveis tanto às desigualdades sociais quanto às diferenças culturais. Elementos que remetessem a estas diferenças deveriam ser combatidos como a presença do véu islâmico na cabeça das meninas muçulmanas. Desta forma, defendiam que todos e todas alcançariam a igualdade pela “oferta” igual de conhecimentos pautados na dinâmica de cada disciplina ensinada.

Jacques Rancière nos explica que a ideologia republicana

[...] exige estrita delimitação das esferas do político e do social e identifica a república com o reino da lei, indiferente a todas as particularidades. Foi assim que ela argumentou sua discussão sobre a reforma escolar nos anos 1980. Propagou a simples doutrina de uma escola republicana e laica, que distribui a todos o mesmo saber sem considerar diferenças sociais. Estabeleceu como dogma republicano a separação entre a instrução, isto é, a transmissão dos saberes, que é assunto público, e a educação, que é privado. Então atribuiu como causa da “crise da escola” a invasão da instituição escolar pela sociedade e acusou os sociólogos de terem se transformado nos instrumentos dessa invasão, propondo reformas que consagravam a confusão entre a educação e a instrução (Rancière, 2014, p. 81-82).

Do lado dos sociólogos que entraram neste debate, Pierre Bourdieu denunciou a permeabilidade dos muros escolares, entendendo que cada estudante carrega sempre consigo as suas percepções e manifestações culturais, sua formação familiar, sua religiosidade quando existente, bem como toda sorte de experiências vividas com arte e ciência.

Segundo Bourdieu, muitos destes estudantes não teriam acesso ao capital cultural das classes no poder. O capital cultural seria este

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas

pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 1998, p. 28).

O autor explica o que chamou dos três estados do capital cultural que podem ser encontrados

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 1998, p. 74).

Seguindo a crítica de Bourdieu, uma perspectiva sociológica da educação passou a defender que a escola precisaria ter o papel de promover este contato com o capital cultural para todos os estudantes, especialmente àqueles que vinham de classes econômicas destituídas de poder. Tomaz Tadeu Silva nos explica que Bourdieu e Passeron propõem “que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes” (Silva, 2009, p. 36).

Trazendo para a nossa realidade, esta denúncia partindo da sociologia foi e ainda é fundamental para enfrentarmos o discurso meritocrático que culpabiliza o estudante ou a professora pelo fracasso escolar, convidando-nos a refletir sobre quais elementos de uma cultura hegemônica estão presentes e são cobrados na escola, não sendo compartilhados da mesma forma por estudantes de diferentes classes. Esta denúncia ainda ganha contornos mais dramáticos quando vamos refletir sobre a preparação destes estudantes para as provas de entrada nas universidades. Todos/as os/as estudantes têm o mesmo acesso, desde a infância, à prática da leitura tão exigidas nos vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)? Sempre tiveram acesso a livros, ao estímulo à leitura como experiência prazerosa, à prática de frequência às bibliotecas ou livrarias? O tempo de acesso a esta cultura dominante nas histórias de vida de cada estudante é uma das peças da engrenagem do relógio que marca o tempo da prova que exige longas horas de leitura e atenção. Para além destas, como fica o acesso ao cinema, ao teatro, museus e cursos de línguas, entre tantos outros? Onde estão estes estudantes de ouro?

Estudantes que sempre tiveram acesso a livros e conviveram com a cultura letrada são mais estimulados ao letramento do que aqueles que pouco tiveram

acesso a estas experiências, tendo, por exemplo, pais que não tiveram a experiência da alfabetização. Os muros da escola não são impermeáveis. E os modelos de escolas meritocráticos culpabilizam estudantes e professoras por um “fracasso escolar” que está enraizado na desigualdade de acesso à cultura. Bourdieu relaciona esta desigualdade de acesso à desigualdade econômica.

Sem desconsiderar a questão econômica, quero, porém, aqui acrescentar uma crítica a esta valoração que, de alguma forma, é corroborada por Bourdieu, ao hierarquizar conhecimentos e manifestações culturais em uma linearidade que vai das culturas e conhecimentos populares aos eruditos, chegando ao capital cultural.

Neste sentido, penso que não podemos desconsiderar a denúncia de Bourdieu, que bem cabe ao Brasil, ao nos mostrar o quanto há conhecimentos hegemônicos mais valorizados e exigidos em exames e avaliações que não são compartilhados por estudantes de setores menos favorecidos da classe trabalhadora. Por outro lado, realizar esta denúncia não nos autoriza a pensar que há uma hierarquia de conhecimentos, dos mais populares, simples e comuns aos eruditos e complexos.

Ainda que, por diversas vezes, escolas valorizem uma seleção de conteúdos mais próxima do capital cultural fundado nas classes detentoras do poder – conhecimentos valorizados por uma classe média e alta, branca e patriarcal – os conhecimentos que circulam nas escolas vão sempre além deste capital cultural, pois, são tecidos em um processo de disputas, trocas, negociações, resistências, consensos entre outras maneiras que podemos reunir, como me ensinaram Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo e Conceição Soares sobre o nome de redes educativas.

Assumir que os conhecimentos são tecidos em redes, no entrelaçamento de tantas outras redes, e que cada um de nós é uma rede de subjetividades implica uma compreensão diferenciada que supere grupamentos, classificações, oposições e hierarquização dos *saberesfazer*s, dos modos de conhecer, dos modos de existência, e também das pessoas em suas singularidades-múltiplas. Requer, ainda, uma disponibilidade para compreender os hibridismos (Bhabha, 1989), não como mixagem, mas como superposições; e desconstruir os binarismos historicamente produzidos, buscando permanentemente desocultar as *prácticasteorias* que os produzem (Ferrazo; Soares; Alves, 2018, p. 98).

Pensar as redes educativas tecidas nas escolas e fora delas é reconhecer que *aprendemosensinamos* de diferentes maneiras em diferentes *espaçostempos* e que cada um/uma seja estudante ou professora entra em sala de aula com suas redes.

Lembro que ao realizar uma aula sobre o Egito antigo em uma escola da rede privada, por exemplo, já tive estudantes que participaram da minha aula contando as suas viagens para o Egito. Da mesma forma, já tive os que já tinham ouvido falar do Egito através de narrativas bíblicas em suas igrejas, ou em filmes e jogos digitais.

Ao discutir a história do Egito antigo, eu estava dialogando com quem já viajou para a região, com aquele ou aquela estudante que tinha dinheiro para jogar o *Assassin's Creed*⁴ sobre o Egito Antigo, com quem já leu e teve acesso a livros sobre o assunto, quem já viu exposições sobre o tema, quem já viu algum filme, mas, também com quem conhecia o Egito pelo que foi dito pelo pastor, pela catequista ou pelo filme ou novela bíblica.

Tive também estudantes que estavam ouvindo falar do Egito pela primeira vez em suas vidas. Não sabiam sequer situá-lo no mapa. Cada um(a) deste(a)s estudantes se aproximava da minha aula de forma completamente diferente. Quem havia viajado para a região dialogava com a minha aula através da sua memória das viagens, muitas vezes lembrando de histórias contadas, outras vezes conferindo à história um exotismo comum às percepções turísticas. E por diversas vezes, se aproximavam do Egito com afetos que eu, apesar de ter estudado a história da região, não tinha, por não ter realizado a mesma viagem. Da mesma forma, quem conhecia o Egito através das narrativas bíblicas, se aproximava ao seu modo das minhas aulas, muitas vezes buscando definir uma cultura egípcia como pagã e opressora frente à redenção da humanidade proposta por Moisés ao povo hebreu. Já os/as estudantes que nunca tinham ouvido falar do Egito, por vezes, acompanhavam as discussões buscando entender do que se tratava. Enquanto uns problematizavam o poder do faraó, sua relação com a religiosidade e sua administração das obras públicas, outros ficavam tentando entender quem era este tal faraó que nunca tinham ouvido falar.

E para além destas, estava conversando com uma imensa rede de conhecimentos sobre o Egito e formas de significá-lo (por isso falamos em redes educativas) que vão se entrelaçar com as minhas redes de conhecimentos. Falo em minhas redes, porque, ao entrar em sala como professora, carrego comigo minhas redes culturais, políticas, familiares, religiosas, minhas militâncias. Estas redes sempre estarão na forma como falo, como uso as palavras, como seleciono os temas discutidos, como dirijo a minha atenção e especialmente como busco silenciar certos temas, pois, o não dizer fala mais do que o dizer. E ao contrário do que alguns movimentos

⁴ *Assassin's Creed* é uma série de jogos eletrônicos ambientados em diferentes contextos históricos de diferentes países.

políticos antidemocráticos pregam, toda a nossa forma de se relacionar com o mundo é política⁵.

Mas ainda temos aqui uma importante discussão a realizar. Ainda que reconheçamos e valorizemos estes conhecimentos, muitos/as de nossos/as estudantes têm pela frente as provas de entrada na universidade, como o Enem, por exemplo, que podem não valorizar como nós valorizamos a multiplicidade das redes. Não seria, portanto, necessário, ainda que compreendêssemos que os currículos escolares se constituem nestas vastas redes, perseguir um currículo que é compreendido como uma lista de seleção de conhecimentos válidos para a sociedade a fim de preparar nossos/as estudantes para o Enem? Mas se perseguimos esta lista de conteúdos, correndo contra o tempo para chegar ao mês de dezembro com a famosa frase da consciência tranquila das professoras – “toda a matéria está dada” – esta é a garantia de que os/as nossos/as estudantes estão preparados/as para fazer a prova de inserção à faculdade? Nesta correria de falar de todos os assuntos, “explicar toda a matéria”, muitas vezes até sem perceber, não selecionamos aqueles conhecimentos que entendemos como mais importantes para nós? Corremos com alguns assuntos, nos demoramos em outros. Não estaríamos selecionando? E nossos/as estudantes, em seus pensamentos, tentando correr atrás dos nossos pensamentos, também não realizam as suas seleções, que têm a ver com suas próprias redes?

Voltemos ao outro continente para continuar o diálogo. Autores como Philippe Meirieu (2020) defendem ser preciso dar prioridade aos menos favorecidos economicamente, selecionando nas escolas francesas, um currículo básico comum a todos e todas. Neste sentido, as escolas teriam o papel de tratar dos conhecimentos elementares. Mas, o que seriam “elementares”?

Ainda na França, acompanhei uma visita que um grupo de estudantes franceses, do que seria para nós o 3º ano do Ensino Fundamental, fez com sua professora ao Museu Natural da cidade de Rouen. A professora começou a visita explicando que o museu natural tinha vários animais empalhados, mas os/as estudantes iriam pesquisar somente o tema abordado pelo currículo daquela turma. E o currículo dizia que deveriam estudar os animais que habitaram a cidade de Rouen.

Nesta visita, a tarefa dada aos estudantes de escrever no caderno o que seria elementar daquela exposição me chamou atenção. Enquanto alguns

5 Importa ressaltar que não estou aqui falando de bandeiras partidárias. Refiro-me aos meus posicionamentos culturais, políticos e sociais que fazem dizer ou não dizer, me posicionar ou silenciar, ignorar ou lutar contra as opressões.

escreviam quase tudo o que a educadora do museu falava, um menino só escrevia números. Intrigada com a situação, me aproximei e percebi que eram as datas dos acontecimentos relativos à história do Museu. Somente as datas, sem nenhuma frase explicativa.

Outro menino tentava escrever sem um suporte para apoiar o caderno. Pousou o seu material sobre a vitrine das cobras, mas a professora o repreendeu; se apoiou nas costas de um colega, mas o colega andou; apoiou o caderno numa pilastra, mas a caneta não funcionava deitada, até que desistiu de escrever. Outros não escreviam nada, e se interessavam em olhar e comentar sobre outros objetos do museu que não faziam parte do roteiro da visita. A professora os repreendia batendo palmas, dizendo: “É preciso olhar somente o essencial! Somente o elementar!”.

O imperativo da professora nos leva a esta busca pelo elementar na educação. Temática que ronda a história da pedagogia e da filosofia, desde Aristóteles aos dias de hoje: **o que é essencial nos currículos escolares? O que é elementar?** Hoje, podemos nos perguntar: **existe o elementar?** Não seria ele o currículo de ouro das escolas douradas?

Alain Trouvé explica que, em geral, “o elementar é o nome dado às coisas que, em razão de sua evidência e simplicidade, ou em razão de sua facilidade de acesso e manipulação, são portadas por todos” (Trouvé, 2010, p. 11)⁶. O autor lembra que a expressão elementar também remete à famosa frase do investigador Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle: “Elementar, meu caro Watson” (Doyle, 2009).

Trouvé analisa, na frase de Holmes, aquilo que chama de paradoxo da elementaridade: “o elementar é o que a gente tem sob os olhos, mas que a gente não vê mais, é o que todo mundo sabe (ou deveria saber) e que, portanto, todo mundo esquece. O elementar, essencial, mas negligenciado” (Trouvé, 2010, p. 11)⁷. Compreendendo que o elementar para Holmes não é o mesmo elementar para Watson, Trouvé explica que a noção de elementaridade assumiu diferentes significados e tornou-se um dos paradigmas da concepção de ciência ocidental moderna, pelo qual se desenvolveu a ideia de que a quase totalidade do que existe na natureza ou no pensamento é redutível a elementos simples.

No debate educacional deste país, a corrente republicana da qual falei acima propunha pensar o elementar como um conjunto de ideias simples e abstratas que iriam se complexificando até chegarem nas questões concretas da vida. Para os republicanos, os saberes teriam uma ordem natural (como

6 Tradução da autora.

7 Idem.

defendido por Kant), que iria do simples ao complexo, gerindo a ordem epistemológica das ciências. Esta ordem natural deveria ser ensinada na escola, tendo a função de introduzir a racionalidade na maneira de pensar dos alunos e alunas.

Já para o pensamento que Trouvé chamou de corrente pedagógica, a elementaridade estava relacionada à vida concreta. Defendiam que o elementar estaria inscrito na complexidade e não se opunha a ela (Trouvé, 2010, p. 103). Este pensamento propôs que os saberes escolares não são eternos e se modificam com a sociedade, propõe outra lógica do elementar que vai do complexo para o simples, pelo qual a racionalidade é construída e não introduzida na escola. Alain Trouvé explica o pensamento de Philippe Meirieu: “nós vemos se manifestar aqui uma outra lógica de elementar, diferente daquela precedente, ela progride do complexo ao simples, e que respeita a ordem que vai do concreto ao abstrato” (Trouvé, 2010, p. 103)⁸.

Outro importante autor que contribuiu para o debate da elementaridade foi Jean-Pierre Astolfi, que defendia que o elementar deveria ser o resultado da destilação dos elementos de uma disciplina de forma que o aluno tivesse acesso aos principais elementos que lhe permitissem compreender o sentido da disciplina, motivando o desejo de conhecer melhor. O autor estabelece uma diferença entre abreviação e destilação de saberes. A abreviação, para Astolfi, é entendida como:

[...] o saber reduzindo a cultura comum a um mínimo básico. A gente seleciona as informações por subtração, eliminando aquelas que parecem muito complexas. A abreviação funciona assim como um inibidor de apetite, que dispensa as investigações intelectuais duras, permitindo fazer face às exigências escolares tanto quanto às necessidades utilitárias da vida cotidiana (Astolfi, 2010, p. 45).

Por oposição à abreviação, este autor propõe o elementar como destilação, dizendo que o ato de tornar o saber elementar faz visualizar a cultura como um trampolim. Ela não é mais definida por subtração, mas por destilação. O elemento é então mais um tira-gosto e não mais um inibidor de apetite⁹ (Astolfi, 2010, p. 45).

Usando a metáfora da culinária, o elementar, conquistado por destilação, teria a função de expressar o sabor das disciplinas, e seria o contrário da abreviação de conhecimentos, pois, estes últimos seriam os inibidores de apetite.

8 Tradução da autora.

9 Idem.

Para Astolfi, o *aprenderensinar* seria, portanto, um processo pelo qual a complexidade é o ponto de partida, sendo a simplicidade secundária. Neste ponto, acredito ser importante voltar ao Brasil e especialmente aos estudos com os cotidianos para compreender um pensamento que busca superar tanto esta busca pela elementaridade, quanto a dicotomia entre a natureza e as ações humanas, entre o que é simples e o que é complexo, entre o que é abstrato e o que é concreto.

Cotidiano – ou cotidianos como preferimos afirmar atualmente na tendência de pesquisa em educação que foi se configurando como nos/dos/com os cotidianos – é o termo que utilizamos para buscar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçotempos* em que ela se inventa e se realiza, dia após dia. Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos – que somos e que vamos nos tornando –, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência. Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc). A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de conhecimentossignificações e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinarmos*, formarmos e nos formarmos (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 97).

Compreendendo que *aprendermosensinamos* com os cotidianos, portanto, entendo que a busca pelo elementar, o essencial dos currículos escolares, se configura na eterna busca ilusória de fixar aquilo que é móvel e transitório.

Na visita ao Museu Natural de Rouen, as educadoras desenvolviam um pensamento buscando uma linearidade que respondia a uma noção do que era essencial. O elementar que pautava suas falas era a seleção temática dos animais que foram encontrados em Rouen. Os estudantes, porém, teciam seus conhecimentos observando também os esqueletos de golfinho,

dinossauros e outros animais empalhados que, por razões óbvias da geografia do lugar, dificilmente seriam encontrados na região.

Alguns animais extintos e outros em extinção. Estas não seriam boas razões para que estes conhecimentos fossem também considerados essenciais? O essencial, portanto, é móvel e responde às demandas subjetivas e sociais.

Como um cachorrinho que tenta morder o seu rabo, tentamos fixar os conhecimentos, achando que seja possível construí-los em sua linearidade, partindo de uma única fonte, enquanto os conhecimentos são tecidos em diferentes momentos e partindo de diferentes fontes e demandas.

Isto não significa que vamos desenvolver uma *conteudofobia* (Veiga-Neto, 2012) em relação aos temas elencados pelos currículos oficiais das provas para o vestibular ou de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰, mas, não podemos deixar de compreender que estes próprios documentos, por vezes chamados de currículos prescritos, são, antes de tudo, currículos bem vividos em disputas políticas e epistêmicas, estando, portanto, em movimento. Atuam e sofrem as ações das escolas ao mesmo tempo.

Diante desta complexidade, me parece importante retirar das costas das professoras o fardo de carregarem sozinhas a responsabilidade de aprovação dos/das estudantes no vestibular. E no mesmo movimento, retirar também dos/das estudantes o discurso do mérito de quem estudou. Sem as amarras desta lógica meritocrática que culpabiliza professora e estudante pelo fracasso escolar, ficamos mais fortalecidas para a ampliação das redes educativas que contribuem, mas não determinam a entrada nas universidades. O papel das professoras e das escolas neste processo de formação é importantíssimo, mas não controlamos e não determinamos o futuro de nossos estudantes. Por diversas vezes imputamos à escola, ao estudante e às professoras a responsabilidade de garantia de um futuro melhor, de uma ascensão social, de forma que, com “escolas eficientes”, “professoras eficientes e inovadoras” e estudantes responsáveis e com vontade de estudar, a sociedade seria composta de pessoas com maior qualificação, empregos melhores, e por consequência, melhores condições de vida. A falácia aí, não está na atuação das professoras e dos/das estudantes, mas na crença de que boa parte da nossa sociedade deseja que as pessoas sejam qualificadas e tenham melhores condições de vida. O capitalismo se constitui de desigualdade. Para que haja melhores condições de vida, é preciso uma transformação muito além da escola. Uma sociedade que não deseja a igualdade social não pode exigir da escola que a produza solitariamente. Neste sentido, rompendo com o discurso que desqualifica

¹⁰Disponível em: >http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf<.

e culpabiliza as escolas públicas, suas professoras e seus estudantes, sem romantizar este processo, mas compreendê-las em suas complexidades, seguimos ampliando as redes educativas de docentes e discentes, buscando aprender sempre mais, indo além do que já sabemos, tensionando nossas redes, sacudindo nossos preconceitos, desestabilizando ideias, provocando outras, sempre na relação com o outro, sempre aprendendo com o outro em um projeto democrático de conhecimento.

Há alguns anos, um estudante me achou nas redes sociais agradecendo o apoio porque ele havia passado para o curso de Design Gráfico na UFRJ. Ele havia sido meu aluno no Ensino Fundamental. Perguntei-me como uma professora de história pode ser importante para a formação de um designer. Vasculhando os meus álbuns, achei uma foto dele ainda menino com uma réplica de uma pintura de Michelângelo na mão. Lembrei-me que em uma festa renascentista que eu havia inventado (vestíamos roupas de época, encenávamos peças de Shakespeare, dançávamos ao som de música da renascença e comíamos pão com suco de uva em taças), ele tinha ficado responsável por reproduzir pinturas renascentistas para decorar a sala. Ele desenhou tão bem que lhe dei uma coleção de lápis aquarelável. Os mesmos lápis que ele me confidenciou usar nas primeiras disciplinas da faculdade. Ele já se formou com um trabalho de conclusão de curso cujo produto era uma animação infantil que ensinava Libras para crianças surdas e ouvintes. O que foi essencial na formação dele? São múltiplos “os essenciais” de cada escola que está longe de ser de ouro, pois, tem várias cores, diferentes brilhos e matizes.



APRENDENDO COM ESCOLAS PERAMBULANTES¹

¹ Este capítulo é parte ampliada de um capítulo da minha tese de doutorado, *Práticas Escolares como táticas criadoras*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, em 2011. Esta pesquisa contou com o apoio da CAPES.

Quando encontrei Laure e seus estudantes em frente à Catedral de *Notre Dame* de Rouen, no norte da França, os tímidos raios de sol das primeiras horas da tarde conseguiam derreter a neve que caíra na noite anterior. Como já expliquei em capítulo anterior, realizei um estágio doutoral na *Université Pedagogique de Rouen*, quando precisei aprender a viver o cotidiano em outra língua. Morar sozinha e não ter com quem falar o português não era tão desafiador quanto realizar práticas corriqueiras, como caminhar por uma cidade com pequenas vielas medievais, atravessar ruas sem sinal porque os carros param para os pedestres (para quem mora no Rio de Janeiro isso é perturbador), precisar abrir as maçanetas das portas do metrô e sempre precisar de um mapa, pois me perdia quase que diariamente. Conheci Laure, professora de história e Geografia, por meio de uma querida amiga, Stephanie Gasse. Muito simpática e alegre, Laure me convidou para acompanhar as suas turmas do período que corresponderia, no Brasil, ao 7º ano do Ensino Fundamental. Os 15 estudantes que a acompanhavam no passeio pela cidade nunca tinham entrado na catedral eternizada pelas pinturas de Claude Monet, e poucos frequentavam o centro da cidade. A própria Laure me contou que, nos tempos de criança, seus pais nunca a levaram à catedral, e que ela, como vários estudantes, acabava dependendo da escola para conhecer alguns monumentos e construções da cidade.

A guia do passeio chegou logo depois. Era uma moça de uns vinte e poucos anos que era paga pela escola para explicar sobre as três construções que Laure e a professora de francês escolheram para provocar reflexões sobre as relações entre estes monumentos e a constituição do poder em Rouen. Além da catedral, iriam visitar a torre onde Joana D'arc foi presa e o antigo relógio da cidade, o *Gros Horlogue*.

Logo que chegou, um menino perguntou, com sorriso de quem já sabe a resposta negativa, se a roda gigante instalada em frente à catedral para as festas de Natal era gratuita para os/as estudantes. Enquanto a conferencista explicava sobre a arquitetura da grande construção medieval e as suas vinculações com a estrutura de poder da Igreja Católica, este mesmo menino e alguns outros observavam os brinquedos, mas foram rapidamente chamados a atenção pela moça, que pedia que se concentrassem em sua fala.

Participar de uma atividade fora da escola, não assumindo o papel de professora e, conseqüentemente, não precisando me “descabelar” para contar quantos alunos e alunas chegaram e como conseguiremos entrar todos no mesmo transporte público, me permitiu desenvolver algumas questões que considero importantes para pensar as práticas cotidianas de *aprenderensinar* em *espaçostempos* diferentes daquele que chamamos de “escola”, evidenciando que, para além dos muros que delimitam o território, os cotidianos das escolas são tecidos no *dentrofora*.

Cada jovem naquele momento de visita à catedral tecia um significado diferente para aquela atividade, encontrando caminhos diversificados para desenvolverem os seus conhecimentos. Um menino escrevia quase que palavra por palavra da fala da conferencista, outros apenas observavam. Outro tirou um papel amassado do bolso, testou a caneta no pescoço do colega e escreveu uma única frase, apoiando o papel sobre o mesmo pescoço rabiscado. Depois guardou o papel embolado no bolso e continuou a implicar com os colegas do lado, beliscando alguns e chamando a atenção dos outros. Quando a conferencista fazia uma pergunta, este mesmo menino, aparentemente desatento, respondia às questões ou fazia um comentário.

Uma menina tirava fotos de tudo e chamava os colegas para fazerem pose para as suas fotografias. Um dos colegas, que sempre aparecia nas fotos, circulava em volta do grupo enquanto a conferencista falava. Quando podia, durante a visita no interior da catedral, olhava para os lados para ver se alguém lhe observava e tocava nos objetos expostos.

Três outras meninas se interessavam mais em observar e comentar a forma como as pessoas se vestiam. E cada qual seguia o passeio aprendendo sobre alguma coisa. Aprendiam exatamente o que a conferencista desejava quando planejou a sua apresentação? Certamente que não, como também não tecem os conhecimentos e as significações destes conhecimentos pelos mesmos caminhos que a professora apresenta na sala de aula. Alguns os tecem com o suporte de tecnologias e imagens, como a menina que tirava fotos; outros experimentam o tato para desenvolver suas ideias; outros, mais inquietos, como o menino do papel embolado, pensam e fazem várias atividades ao mesmo tempo, sem que a sua atenção seja prejudicada. Esta é a complexidade da tessitura de conhecimentos e significações nos cotidianos, na imensidão de possibilidades que se contrasta com o antigo estereótipo da professora que detém e controla o conhecimento por oposição à figura do aluno receptor.

Cada estudante carregava consigo a rede na qual se inseria, tecia e era tecido. Olhavam aquelas construções com suas percepções religiosas ou céticas, com suas vivências econômicas vinculadas a uma classe social, com seus conceitos e preconceitos forjados na experiência familiar, com suas reflexões tecidas entre livros, filmes, jogos, conversas, viagens, exposições, entre tantas outras experiências que Pierre Bourdieu chamou de capital cultural (2007), nos alertando para as inflexões econômicas neste processo, mas que prefiro chamar de redes educativas para marcar que nesta rede, não há uma cultura superior e outra inferior, embora saibamos que há processos culturais hegemônicos especialmente nos mecanismos de avaliação que supostamente medem e hierarquizam estes conhecimentos.

Penso ser importante nos debruçarmos um pouco mais nas noções de capital cultural já discutidas no capítulo anterior. Em “Os três estados do capital cultural”, texto publicado no livro organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, *Escritos de educação*, Pierre Bourdieu alerta, em nota, sobre o risco de sermos demasiadamente esquemáticos e formais quando estamos tratando de um conceito sem pensá-lo no contexto do seu uso. Talvez por este motivo, algumas autoras, como Nilda Alves (2008), usam a expressão “noção” em vez de “conceito” para expressarem o quanto os chamados conceitos quando “postos para funcionar” vão se transformando em contextos diferentes, expondo sua condição processual e sempre inacabada.

O próprio Bourdieu se refere à palavra noção ao nos explicar a importância de refletirmos sobre o capital cultural:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (Bourdieu 1998, p. 73).

Neste sentido, o autor nos explica que o capital cultural que vai garantir o chamado sucesso escolar de um/uma estudante pode ser adquirido sob três formas: a) no estado incorporado, quando ocorre um investimento domiciliar que garante uma “assimilação” de uma prática ao ponto dela ser incorporada pela criança; b) no estado objetivado, ou seja, no pertencimento e/ou contado com bens culturais, como quadros, livros, instrumentos, máquinas; c) no estado institucionalizado como quando ocorrem as certificações de cursos e titulações.

Penso que esta noção de capital cultural nos ajuda a compreender como os/as estudantes se aproximam ou não de conhecimentos que, nas disputas de poder, são considerados hegemônicos e compreendidos como currículos oficiais produzidos nos espaços escolares e não escolares de *aprendizagemensino*, exigidos nas avaliações e processos seletivos, como, por exemplo, o Enem.

Usando esta noção como uma alavanca e não como um limite, compreendo a produção de conhecimento para além do capital cultural, pois, não só se *aprendeensina* aquilo que em disputas de poder é selecionado como o

conhecimento pertinente para uma sociedade. *Aprendemos ensinamos* em diferentes *espaçostempos* tecendo uma rede de conhecimentos estudantis que por vezes são invisibilizados, silenciados, desqualificados em múltiplas formas de epistemicídios (Carneiro, 2005)². Nem por isso, estes conhecimentos deixam de ser pertinentes para a garantia da sobrevivência de um grupo social.

Compreendendo que tecemos conhecimentos em redes, toda aula no *dentrofora* das escolas é um encontro de redes. Redes de conhecimentos vindos de diferentes momentos da vida de cada um/uma, redes que criam significações para cada um destes conhecimentos na vida dos/das estudantes. Por isso, entendo que as escolas, ao circularem pelas cidades, mas também ao circularem por processos culturais e de conhecimentos, são escolas perambulantes. Subvertendo a frase de Fernando Pessoa, que aliás é do general Pompeu: “perambular é preciso”³.

As escolas perambulantes são tecidas, assim, por todos estes percursos de *aprenderensinar*, pois, reconhecem a sua incapacidade de controlar a totalidade dos processos de criação de conhecimentos e de significações de cada um, entendendo que as trocas deles e delas são muito mais importantes do que sua simples acumulação. Sendo perambulantes, estas escolas fazem com que os estudantes se sintam pertencentes a *espaçostempos* próximos e distantes de suas redes, mas que as relações que fazem com outros *praticantespensantes* levam a que sejam articulados às suas redes. Ao caminharem por tantos e diferentes *espaçostempos*, conhecendo ruas, campos e caminhos, os estudantes vão articulando muitas histórias e lugares, tecendo novas significações e novos conhecimentos com seus passos, se inscrevendo na permanente gestação do tecido urbano, rural e dos caminhos que fazem entre eles (Andrade, 2021, p. 501-502).

Diante desta reflexão, cabe-me perguntar qual o sentido e o papel das professoras neste emaranhado de redes educativas diferentes. Mergulhada entre conhecimentos, significados e culturas diversas, elas problematizam situações, articulando os conhecimentos, possibilitando que cada um amplie cada vez mais as suas redes, desestabilizando formas de pensar enrijecidas.

2 Pensando o epistemicídio na relação com o racismo, Sueli Carneiro propõe pensá-lo para além da desqualificação dos conhecimentos dos povos subjugados, compreendendo também a negação do acesso à educação, a carência material, entre outras formas de opressão (Carneiro, 2005, p. 97).

3 Refiro-me ao trecho do Livro do Desassossego, quando Fernando Pessoa, sob seu heterônimo Bernardo Soares, usou a frase do general romano Pompeu para afirmar: “Diziam os argonautas que navegar é preciso, mas que viver não é preciso. Argonautas, nós, da sensibilidade doentia, digamos que sentir é preciso, mas que não é preciso viver.” In: PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego, por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

As professoras são provocadoras de tantas outras redes, sempre ampliando e deslocando as formas de pensar de seus estudantes. Este movimento me lembra um livro que li ainda quando criança, me formando como professora mesmo quando eu nem sabia que profissão seguir. Em *A fada que tinha ideias*, Fernanda Lopes de Almeida (1985) contava a história de uma fadinha que tinha aulas de horizontologia. A fadinha, que era muito questionadora, ensinava a sua professora o que era conhecer o horizonte. Quando li e conheci Nilda Alves entendi que ampliar as redes educativas é o mesmo que ser professora de horizontologia, ampliando os horizontes para todos os lados.

Conhecer outros *espaçotempos* e perambular por outros processos culturais são formas de aumentar as redes a que pertencemos, nas quais formamos e somos formados como seres que pensam, que criam, que colaboram, que trocam. Quanto maior o acesso à multiplicidade de manifestações culturais e *espaçotempos* culturais, maiores são as possibilidades de tecer conhecimentos e significações. Gostaria de reiterar, porém, que não basta o maior acesso se garantimos a postura de perambular, um ir e vir epistemológico, um perambular por conhecimentos, narrativas, experiências, lógicas, acervos museológicos, patrimônios, manifestações artísticas e outros processos culturais. Um percurso que exija a autoria do traçado de cada um que perambula contra a pretensão de totalidade.

ALGUMAS ESCOLAS PERAMBULANTES

Gostaria aqui de marcar que, ao usar a expressão escolas perambulantes, não tenho a intenção de marcar qualquer originalidade e/ou autoria. Aliás, o perambular é ação que despreza os marcos iniciais ou finais de um percurso. E se perambularmos por diversas culturas, autores e práticas educativas, vamos perceber estas escolas perambulantes. A própria história da professora Laure e de seus estudantes passeando pelo centro de Rouen nos trazem este perambular. Os outros dois lugares de memória da cidade visitados pela turma de Laure foram o *Gros Horlogue*, o grande relógio da cidade, e o *Donjon* de Felipe Augusto, onde Joana D'arc foi presa⁴. Esta atividade, que se chama Itinerários de Descobertas (IDD), faz parte do currículo da escola, pertencendo ao quadro de horários semanais, e é popularmente chamada na França de *sorties de l'école* (saída da escola).

⁴ O *Gros Horlogue* (Grande Relógio) é um dos principais monumentos da cidade de Rouen. A construção que abriga o grande relógio da cidade guarda elementos medievais e renascentistas em sua arquitetura.

Pesquisando sobre as saídas da escola neste país, encontrei um manual para professores⁵, publicado em 1936, intitulado *Les Classes-promenades: Guides e directions* (As aulas-passeio: guias e orientações). Na apresentação do livro, Carniaux e Leroy explicam que, na França da década de 1930, “a organização das classes-passeio não (era) uma novidade, pois ela já era prevista no currículo de 1887”⁶, e acrescentam que no *Le Journal*, de março de 1936, o diretor de ensino primário do Ministério da Educação da França, M. Auray, propunha uma experiência na qual as escolas consagrariam oficialmente três tardes por semana para as classes-passeio (Carniaux; Leroy, 1936).

O manual ainda sugere que o número de alunos e alunas seja de, no máximo, vinte (“Sonho meu! Sonho meu! Vai buscar quem mora longe, sonho meu!”), que o professor já tenha feito a mesma visita anteriormente para preparar as atividades e questões propostas aos alunos, e que os alunos não esqueçam caderno e lápis para anotarem as observações. Por último, o texto recomenda que o professor, se possível, leve uma máquina fotográfica. Hoje nossas aulas são repletas de telefones celulares que filmam, fotografam, gravam áudios e permitem anotações. Para uns, uma forma de registrar, deixar guardado o instante, não perder os detalhes. Para outros, instrumentos que impossibilitam a vivência do momento, o experienciar com todos os sentidos, sem a mediação de uma tela. No entanto, não vou entrar nesta discussão dicotômica que vê na tecnologia a redenção ou, por outro lado, o colapso da humanidade. Não é a máquina, mas o uso que se faz dela que permite amplificar ou empobrecer experiências. Com ou sem as máquinas fotográficas e/ou celulares, quero pensar o perambular como processo.

Citei aqui o manual francês por contar a experiência da Laure, mas as aulas-passeio também perambulam pelo tempo, já que são marcadas por várias experiências na história, sem ter uma origem fixa. Elas estão na peripatética aristotélica, na crítica Yanomami à centralidade dos livros quando Davi Kopenawa nos conta “Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yákoana* que me deram” (Kopenawa, 2015, p. 76). As aulas-passeio também estão em Johann Heinrich Pestalozzi (1946), em Paulo Freire, na sombra da mangueira (2019) em Célestin Freinet e tantos outros pensadores e pensadoras.

O próprio Freinet conta como estas aulas-passeio chegaram até sua prática:

5 Estou usando o substantivo professor no masculino para me referir ao livro, respeitando o vocabulário usado nesta fonte.

6 Livre tradução da autora.

7 Dona Ivone Lara e Dêlcio Carvalho [compositores]. Rio de Janeiro, 1978.

As aulas-passeio foram para mim, o meio de salvação. Em vez de cochilar em frente a um texto de leitura, depois da classe de meio-dia, saíamos ao campo que bordeava a aldeia. Nos detínhamos, ao atravessar as ruas, para admirar o ferreiro, o carpinteiro e o tecedor, cujos gestos metódicos e seguros nos davam desejos de imitá-los. Observávamos o campo nas diversas estações, quando o inverso se estendia as grandes mantas sob as oliveiras para receber as azeitonas de diversos tipos, ou quando as flores da laranjeira, abertas em primavera, pareciam oferecer-se para serem reconhecidas. Já não examinávamos escolarmente ao nosso redor, a flor e o inseto, a pedra e o rio. Os sentíamos com todo nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa natural sensibilidade (Freinet, 1969. p. 13)⁸.

Freinet porém, nos chama a atenção para que a aula-passeio não seja vista como uma “técnica” isolada e descolada das demais experiências de *ensinoaprendizagem*. Lembra que, após os passeios, ao voltarem para a escola, encontrava outras práticas que diziam “em tom de resignação: “– Agora, abram o livro de leitura na página 38...” (1969, p. 14). Angustiado com esta situação, Freinet conseguiu uma pequena prensa que permitiu produzir e imprimir com seus estudantes textos que “traduzissem o texto vivo, expressão do passeio” (1969, p. 15)⁹. E o passear pelo conhecimento passeava pelo papel.

Alguns educadores não usam a expressão aulas-passeio, preocupados com a ideia de que aula e diversão são práticas diferenciadas, como se não houvesse possibilidade de aprendizado no lazer e como se não houvesse produção de conhecimento com prazer. bell hooks, porém, me ensinou que Eros precisa estar em nossas experiências de *ensinoaprendizagem* (2013). Aprendi este prazer também com uma outra professora, na época, diretora da escola em que eu trabalhava. Lúcia Rosa sempre me acompanhou às visitas ao Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista. Antes do incêndio que destruiu boa parte do acervo deste importante centro do conhecimento nacional, visitávamos o museu anualmente e nos divertíamos entre múmias, esqueletos e meteoritos. Após a visita, sempre fazíamos um piquenique com direito a escorregar pelo gramado da Quinta em caixas de papelão. E negociávamos com o responsável pelo pedalinho que nos permitia deixar cada dupla passeando por dez minutos dentro de um cisne no lago. Com estas práticas, defendíamos que o conhecimento caminha com o prazer e com o afeto, este no sentido de afetar, afeto do mundo em nós e nós no mundo, como nos ensina Janete Carvalho (2009).

8 Livre tradução da autora.

9 Livre tradução da autora.

Uso o nome passeio, porque era o nome usado pelos estudantes da escola: “Vai ter passeio? Qual turma vai ao passeio?”. Era aula, mas também era passeio e as duas coisas não são opostas quando buscamos prazer no conhecimento¹⁰. Isso de fato não acontecia em toda a escola. Lembro de uma escola privada em que trabalhei onde toda aula-passeio, fosse ela para um parque aquático ou uma visita ao Museu Imperial, tudo virava um comércio. A escola cobrava pelo ônibus, pelo lanche e pela entrada nos espaços, enquanto estudantes estabeleciam uma relação de intenso consumo com o passeio. Consumiam em lojinhas, entendiam que precisavam de “muita diversão pois seus pais pagaram” e tiravam muitas fotos para exibir a sua felicidade comprada. Penso que nesta escola não realizávamos nem aula, nem passeio, pois a ideia de percurso, que é intrínseca ao significado de passeio, era frequentemente eclipsada pelo consumo, restando apenas a perda da experiência (Larrosa, 2002).

Falando em perda da experiência, eu quase a perdi em alguma curva da Avenida Brasil (Rio de Janeiro)¹¹, quando, em um passeio ao Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), fiquei mais preocupada com a quantidade de conhecimento que os/as estudantes poderiam receber em vez de pensar na qualidade de suas reflexões, no tempo para produzirem o seu perambular.

Eu queria aproveitar a oportunidade da saída para falar de tudo, ensinar tudo, em uma proposta de conhecimento quase que enciclopédico, achando que meus estudantes eram esponjinhas, ou contas de banco, como diria Paulo Freire, onde eu depositaria tudo o que fosse preciso saber (Freire, 2018).

Durante a viagem, fui mostrando vários lugares e contando várias histórias da cidade, na maior das boas intenções. Enquanto o ônibus passava pelo castelo da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a bela construção na beira da avenida, contei a história da Revolta da Vacina, de 1904, para explicar quem foi Oswaldo Cruz, que dá nome à instituição. Aproveitei também para comentar sobre a Escola Politécnica Joaquim Venâncio, também localizada naquela região. Expliquei sobre a prova que eles poderiam fazer para aquela escola e a necessidade de terem um Cadastro de Pessoa Física (CPF) para fazer a inscrição naquela época. Expliquei então como se tira CPF e por aí eu desenrolava meu novelo de tantas explicações. Quando passamos pela

10 Quando falo em prazer aqui não me refiro à diversão simplesmente. Por vezes, o prazer não passa pelo divertimento, mas pelo compromisso, pela seriedade daqueles que se satisfazem com o processo de tessitura do conhecimento. Um debate político pode não ser divertido, mas bastante prazeroso. Tratar de temas difíceis não é divertido, mas se sentir bem ao saber da importância de tratá-los é reconhecer que este movimento gera bem-estar para sociedades futuras.

11 A Avenida Brasil é uma das mais importantes vias da cidade do Rio de Janeiro. Tem 58,5 quilômetros de extensão e corta 26 bairros da cidade.

Praça Mauá, as árvores não permitiam que víssemos a estátua do Barão de Mauá, mas como eu queria dar o máximo de informações, apontei para o lugar e expliquei quem foi Barão de Mauá, as estradas de ferro e as primeiras fábricas.

Chegamos ao CCBB e assistimos a uma exposição de xilogravuras. Então, falamos sobre xilogravura, sobre o CCBB, sobre o Banco do Brasil, sobre D. João VI. Após a exposição, os alunos e alunas foram convidados pela equipe educativa a produzirem as suas próprias xilogravuras. No caso, chamávamos de *evagravuras*, pois ao contrário das placas de madeira, usavam placas de E.V.A. (Espuma Vinílica Acetinada).

Cada grupo de alunos e alunas montou uma história com sua *evagratura*. Passeando pelas mesas, observei um menino que desenhava um ônibus, com uma mulher em cima do ônibus, descabelada pelo vento (ou seria sempre descabelada?) com o dedo apontando pra frente. Perguntei do que se tratava, e o grupo contou que decidiram contar a história de uma professora que saiu de ônibus com os alunos e alunas contando a história da cidade. Pela história e obviamente pelo cabelo despenteado, percebi que esta mulher era eu.

Entendi, também, que mais do que a exposição, o sair, o se deslocar pela cidade, era para aquele grupo uma forte prática de tessitura de conhecimentos. Eles perceberam o quanto se aprende no perambular. Cada estudante desenhava uma parte da viagem. E fiquei ali, acompanhando disfarçadamente o desenrolar desta história até que um desenho me chamou à atenção. Uma estudante desenhou uma figura geométrica, um trapézio.



Figura 2: O Barão de Mauá

O que um trapézio tinha a ver com aquela história? Falei da Fiocruz, da Revolta da Vacina, da prova de seleção para a escola da Fiocruz, do CPF, do Barão de Mauá, do Banco do Brasil, do D. João VI e a menina desenhou um trapézio cinza? Não aguentei e perguntei o que significava. Ela me respondeu tacitamente: “*é o Barão de Mauá, professora*”.

A menina só tinha visto a base da estátua do Barão de Mauá, já que as árvores não a permitiam enxergar, o ônibus passava rápido e a professora falava mais rápido ainda. Somente neste instante, entendi que aquela

verborragia toda, aquela lista interminável de coisas a ensinar e aprender não eram garantia nenhuma de aprendizado, pois eu não permitia o tempo para reflexão, para a experiência frente ao conhecimento. E até hoje não sei se para ela o barão era mesmo um trapézio.

Não controlamos as redes e as formas com as quais nossos alunos e alunas tecem os seus conhecimentos ainda que desejemos oferecer muita informação. A saída da escola é, neste sentido, um *espaçotempo* de ampliação dos conhecimentos e significações em diferentes sentidos, mas ao perambular por conhecimentos, precisamos de tempo para senti-los, sob o risco de sermos como turistas que só conhecem as cidades em cima de um ônibus cheio de flashes em disparada. Ao contrário dos turistas, nossa escola perambulante deseja ocupar as cidades, tomar posse delas, se sentir pertencente. Por isso, precisamos fazer escolhas contra a pretensão da totalidade.

Diante destas escolhas, muitos professores e professoras, priorizam lugares reconhecidos como lugares de memória, mas tantos outros professores e professoras, como Lúcia Rosa, valorizavam as aulas-passeios que permitissem aos estudantes conhecerem as histórias locais, dos seus bairros, das regiões periféricas, produzindo um questionamento sobre o patrimônio local, representatividade e identidade.

Ao caminharem pela cidade, conhecendo ruas, histórias e lugares, os/as estudantes tecem novos significações e conhecimentos com seus passos, se inscrevendo na permanente gestação do tecido urbano.

Para Certeau:

[...] caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade (Certeau, 2012, p. 170).

Fisicamente, caminhar é se desprender de um ponto em direção a outro. Caminhar é sempre a prática de procurar um lugar, deslocando-se na busca por algo novo. Ao caminhar pela cidade da qual não se sente pertencente, o caminhante tece as suas próprias redes na tentativa de se apropriar do lugar, criando novos conhecimentos e significações para si, sobre si, para outros, sobre os outros.

Nas saídas pela cidade, os estudantes caminhantes, acompanhados por suas professoras, tecem relações com o lugar e estabelecem apropriações

diferenciadas, mas sempre ampliando as suas redes de conhecimentos e significações. O que até então seria reconhecido lugar, por ser propriedade do outro, passa a ser tecido como um *espaçotempo* por deixar de ser apenas um nome chamado cidade, mas para fazer parte das redes educativas que formam as subjetividades, suas e dos outros.

Realizar as aulas-passeio se configura para mim como uma ocupação cultural da cidade, garantir o direito a estas. Grande parte dos/das estudantes com quem perambulei pela cidade não se sentia pertencente àqueles espaços. Sentiam-se diminuídos, inferiorizados, como se estivessem ocupando clandestinamente o lugar que, “por direito”, pertencia a outra pessoa. Se Certeau nos ensina que andar é ter falta de lugar, eu acrescentaria que é também ocupar espaços. A cada passo, se apropriar de um espaço onde os pés tocam. E como dois corpos *não ocupam o mesmo espaço, mostrar que, naquele instante, o lugar é seu. Por isso, perambulávamos pela cidade, reconhecendo o nosso direito à cidade, definido por Henri Lefebvre* como direito à “vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos da vida e empregos do tempo” (Lefebvre, 2001, p. 139). Maria Teresa Goudard Tavares (2020) nos explica este direito à cidade como um aprendizado:

Aprender o direito à cidade e tornar-se parte de um coletivo que o reivindica, exige processos de compreensão de si e do outro, bem como a importância de se construir uma familiaridade com o espaço compartilhado, entendendo o contexto da produção histórica da cidade, a formação social do lugar, as lutas pelo espaço urbano, à medida que aprender a ler a cidade como um livro de espaços (Tavares, 2003) implica em todo um trabalho acerca do olhar sobre o mundo (Tavares, 2020, p. 17).

Quase tudo era novo para muitos e muitas estudantes que pouco circulavam para além de Bonsucesso e Madureira. O percurso tinha o peso de uma viagem. Como não tinham dinheiro para comprar lanche, levavam de casa ou da escola. Achando que a distância era grande, certa vez um menino levou uma caixa de isopor cheia de gelo e dois litros de refrigerante para um outro passeio ao Centro Cultural Banco do Brasil. Guardamos o isopor com as mochilas na entrada do imponente prédio. Mas não contávamos com o fato de o isopor estar furado. Tive que interromper a visita à exposição, quando a segurança do espaço veio me informar que o elegante chão branco do centro cultural estava todo empossado. Em outros momentos, perdi a conta de quantos alunos ou alunas vomitavam quando o passeio exigia mais tempo dentro do ônibus. Isso em geral acontecia quando íamos à Bienal do Livro, em um centro de convenções em Curicica, Rio de Janeiro.

A ida à Bienal do Livro, aliás, era sempre um grande evento para nós, não somente para passearmos até Curicica (e eu levava mapa da cidade para

eles se situarem), mas também para perambularmos entre livros, escritoras e escritores. Este era um evento que eu fazia questão de organizar com cuidado, já que nem se quiséssemos poderíamos fazer da bienal um elogio ao consumo, como aliás me parece que tem sido o propósito.

Desde criança eu frequentava a Bienal do Livro. Minha mãe, apesar de pouco estudo, amava livros. E meu pai, apesar de pouco dinheiro, enchia o carro velho com crianças e levava a primarada para passar o dia na feira. Não tínhamos dinheiro para comprar a comida caríssima do lugar, então levávamos muitos lanches e fazíamos um piquenique (prática que amo até hoje). Também não havia dinheiro para comprar livros e, por isso, nos sentávamos no chão dos estandes para ler. Passávamos o dia correndo de um pavilhão ao outro, assistindo a uma palestra, ouvindo uma contação de história, *tietando* algum escritor ou escritora. Foi nestas redes, perambulando entre os livros, que me formei a professora que levava os/as estudantes para passear na Bienal, pois, para além do curso de licenciatura, são as nossas redes que nos formam (Alves; Garcia, 2002).

Eu sempre ia alguns dias antes na Bienal e mapeava meticulosamente todos os estandes que davam brindes, que tinham atividades legais e que tinham livros que poderiam interessar. Como não podíamos levar toda a escola, a diretora optava por levar cerca de 40 estudantes que mais pegavam livros emprestados da nossa sala de leitura. Desconfio que esta estratégia foi facilmente compreendida por eles que passaram a intensificar seus empréstimos em anos de Bienal.

Esta seleção de quem vai participar das aulas-passeio fatalmente nos levava a injustiças. Muitas vezes nós, docentes, buscamos “premiar” estudantes “comportados”, levando apenas aqueles que estão enquadrados no quesito disciplina. Esta prática, a meu ver, segrega e marginaliza ainda mais. Por diversas vezes os/as estudantes considerados(a)s bagunceiros realizaram estes passeios cumprindo as regras combinadas coletivamente, expressando seu compromisso e interesse. Sem cair em uma generalização romantizada, posso afirmar que, na maioria dos casos que levei estes estudantes considerados mais indisciplinados para os passeios, percebi mudanças em suas atitudes. Sentindo-se respeitados, estes estudantes procuravam não nos decepcionar ou quebrar nossa confiança.

E, assim, passávamos horas na Bienal, folheando livros sentados no chão dos estandes ou correndo atrás de algum autógrafo. Levávamos um caderninho e fazíamos uma lista dos livros que queríamos que tivessem na biblioteca da escola. Para a alegria da turma, as diretoras da escola, Fátima Pires e Lúcia Rosa Antunes, sempre deixavam para visitar a Bienal no último dia para pegarem as promoções e tentarem comprar todos os livros da nossa

listinha. Era uma alegria quando estes livros chegavam na escola. Lembro até hoje de quando o livro da Mafalda, do Quino, chegou após uma Bienal. Foi preciso abrir uma lista de reserva do livro, pois a escola toda queria ler.

Havia também passeios durante os quais não tínhamos ônibus especiais para realizarmos as nossas aulas-passeio. A tática era convencer os fiscais dos ônibus comuns a deixarem uma turma de 20 estudantes entrar no ônibus (quando era desta forma, eu levava a metade da turma, deixando a outra metade com a promessa de ser contemplada com outro passeio). Outra tática era uma parte da turma se esconder ou disfarçar um distanciamento enquanto apenas alguns faziam sinal para o ônibus. Assim que o ônibus parava, a turma toda entrava correndo. No metrô, também era preciso negociação com os seguranças para que ficássemos todos no mesmo vagão. Importa ressaltar que a negociação não se dava pela gratuidade do transporte, fato que raramente conseguíamos.

Certa vez, peguei o ônibus 350, Passeio - Irajá, no ponto final, no terminal do Passeio Público, próximo ao centro do Rio de Janeiro, para voltarmos para a escola, na Penha, zona norte. Na altura de Manguinhos, alguns meninos entraram no ônibus e começaram a observar as mochilas, os relógios e as bolsas dos passageiros. Quando percebi que estes meninos estavam se preparando para assaltar o ônibus, entrei em pânico: “Vou ser assaltada com 20 adolescentes sob a minha responsabilidade!”. Eu não estava só. Havia uma funcionária da escola conosco, mas a ideia do passeio tinha sido minha. Então, os 20 estavam sob a minha responsabilidade. Em um impulso, levantei e puxei o sinal, chamando a turma que estava espalhada pelo ônibus: “Vamos, gente! É aqui!”. Vários estudantes reclamaram: “Professora! Não é aqui não! Não é esse o nosso ponto!”. “É sim!”, respondi puxando todo mundo.

Um dos meninos observadores riu, debochando da turma: “Olha aí! Eles têm uma tia!”. Não titubeei e respondi: “Eles têm tia, sim! E você, por que não está na escola para ter uma tia também?”. O menino sabiamente me respondeu, com um sorriso de seriedade: “Professora, você sabe muito bem que a minha escola é outra!”. Frase cortante de quem não apenas observava bolsas, mas o quanto a vida lhe fechava as portas. Terminei nossa conversa dando um sermão de tiazona, mandando o menino voltar para a escola. Mas eu mesma nem sabia se acreditava mais naquilo que estava falando. Quando desci na Avenida Brasil com meus 20 alunos e alunas, minhas pernas tremiam mais do que vara verde. Só neste momento contei para a turma o que havia acontecido. Para eles, aquilo tudo virou mais uma aventura.

Aliás, para estes e estas estudantes, todo o perambular pela cidade era uma aventura. Mas, por vezes, esta aventura e este perambular tocam em feridas

subjetivas, sociais e históricas. Refiro-me às aulas-passeio que perambulam por lugares marcados por histórias de genocídio e outras violências.

Laure fez questão de parar com seus/suas estudantes na frente do Palácio da Justiça de Rouen mostrando a todos e todas as marcas dos fuzilamentos nos muros. Fuzilamentos realizados na Segunda Guerra Mundial. Marcas da violência que nos fazem indagar sobre as maneiras de *aprenderensinar* a história na nossa relação com os patrimônios difíceis (Meneguello; Pistorello, 2021).

Os patrimônios difíceis – também conhecidos como patrimônios sombrios, dissonantes, marginais ou da dor – remetem a locais associados ao sofrimento, à exceção, encarceramento, segregação, punição e morte (Logan; Reeves, 2009). Tais patrimônios podem reunir a função de memorial ou de local de peregrinação com a finalidade de rememoração coletiva e de reconhecimento de direitos e de reparação (Meneguello; Pistorello, 2021, p. 4).

As autoras lembram que, estando ligados “às políticas de memória e às leis memoriais, tais patrimônios buscam evitar a ocultação dos fatos e a desacreditação das vítimas, esclarecendo (sic) as sociedades sobre o passado recente.” E “na ausência total ou parcial de eficientes políticas de reparação e justiça, tais patrimônios podem registrar, recordar e auxiliar as vítimas e seus descendentes a lidarem com o passado, por meio de medidas simbólicas individuais ou coletivas” (Meneguello; Pistorello, 2021, p. 5).

Perambulando pelos patrimônios difíceis, tocamos em históricas traumáticas da coletividade que, apesar de distantes no tempo, trazem profundas marcas nas histórias pessoais de muitos e muitas estudantes. Refiro-me especialmente às histórias do período escravocrata no Brasil. Como visitar lugares de memória que remetem às dores dos castigos físicos e às dores das marcas do racismo? Como não ampliar as feridas sem ignorá-las. Como denunciá-las?

Seguindo o convite de perambular e lembrando de Paulo Freire (2000, p. 54), que propõe denúncia e anúncio, penso ser importante circularmos entre histórias de denúncias e histórias de lutas, tratar das dores, mas também das resistências e conquistas, permitindo anunciarmos as histórias daqueles e daquelas que construíram a história dos direitos. Anunciar protagonismos que possam fortalecer as lutas. Perambular pelos patrimônios difíceis nos traz esse compromisso.



CORPO, VIOLÊNCIA, LIBERDADE E DEMOCRACIA NA ESCOLA

Corpos violentos ou violentados? Violência é uma daquelas palavras muito usadas no discurso hegemônico sobre as escolas públicas, mas pouco discutidas em sua pluralidade de significados. A definição de violência é um campo de embate sobre quem é violento, quem sofre violência, quem é passível de luto, como nos lembra Judith Butler (2017). Falar de violência a partir da experiência da educação com a história é ainda mais complexo, já que, de maneira geral, quem ensina história ensina a história da violência, a história das opressões, a história da luta de classes.

Para começar a nossa reflexão, trago o alerta de Žižek ao nos lembrar que

[...] os sinais mais evidentes de violência que nos vêm à mente são atos de crime e terror, confrontos civis, conflitos internacionais. Mas devemos aprender a dar um passo para trás, a desembaraçar-nos do engodo fascinante desta violência “subjativa” diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável. Precisamos ser capazes de perceber os contornos dos cenários que engendram estas explosões. O passo para trás nos permite identificar uma violência que subjaz aos nossos próprios esforços que visam combater a violência e promover a tolerância (Žižek, 2014, p. 17).

Tendemos por diversas vezes a tratar da violência produzida pelos jovens dentro das escolas apenas como uma violência subjativa e pontual, “uma perturbação dos estados das coisas ‘normal’ e pacífico” (Žižek, 2014, p. 18) quando precisamos refletir **sobre** e especialmente **com** estes jovens a violência como expressão de tantas outras violências, que Žižek chama de objetivas, e que são sofridas e percebidas dentro de uma “normalidade”. A violência do capitalismo que encharca meninos e meninas com a ideia de que o mundo é competitivo, a falácia de que só os que têm “mérito” e são mais fortes vencem, a ideia de que o fracasso escolar e o futuro subemprego são responsabilidades deles são violências tão opressoras que, por diversas vezes, estes meninos e meninas só encontram formas de responder violentamente contra o mundo a sua volta.

Certa vez, chegando na escola pela manhã, vi um dos meus alunos com uma pá na mão. Ele havia pegado uma pá de uma obra que estava sendo feita na própria escola e estava prestes a lançá-la sobre o pescoço de um de seus colegas. Na minha memória, fui eu quem a segurei no alto antes que ele cortasse a cabeça de alguém, mas, recontando esta história, não sei mais se fui eu ou um outro colega. Pouco importa, pois, com Certeau (2012), aprendi que a memória é uma produção do presente. E o que de fato nos importa aqui é compreender a genealogia desta violência.

Quando o menino levantou a pá contra o seu colega, a ronda da Guarda Municipal passava pela escola e queria imediatamente criminalizá-lo. O que a ronda não sabia é que este menino havia acabado de sair de uma escola porque era perseguido por colegas que o chamavam diariamente de **viadinho** pelos corredores. Chegando na nova escola, estava começando a se adaptar quando um aluno que já o conhecia resolveu realizar a mesma perseguição. Passou o recreio seguindo o menino, usando o mesmo xingamento. Qual a dor de quem vive o cotidiano escolar sendo alvo de chacota? É possível medir o grau da violência vivida? Esta violência simbólica traz malefícios menores? A homofobia mata menos do que a pá?

A esta violência, que nem sempre se torna visível, mas é tão ou mais opressora, Žižek chama de violência objetiva, que, para o autor, é dividida entre simbólica e sistêmica. A violência objetiva é simbólica quando se localiza na linguagem e na “imposição de um certo universo de sentido”. Crescer ouvindo que você é uma aberração da natureza porque você é gay, que seu cabelo é ruim porque você é negra, que mulheres só são felizes quando casam e têm filhos são apenas algumas destas violências objetivas simbólicas que massacram cotidianamente as juventudes, especialmente aquelas que vivem em regiões periféricas dos centros urbanos.

O outro tipo de violência objetiva é a violência sistêmica que, entre nós, tem a sua maior expressão no sistema capitalista que se constitui sob as costas dos excluídos. Violência que povoa as calçadas e marquises com crianças que vendem bala, violência que se alimenta do esforço do camelô para continuar sobrevivendo sob um discurso de empreendedorismo, violência que “naturaliza” a desigualdade na falácia da meritocracia. Quanto desta violência ocupa os bancos de nossas escolas? Onde esta violência silenciosa se instaura entre os tênis, mochilas, chinelos e casacos? Ainda que silenciosa, conseguimos escutá-la entre os roncões das barrigas famintas e o barulho do pacote de biscoito? Conseguimos enxergá-la na cabeça baixa e humilhada do pai trabalhador que se acha ignorante e inferior na conversa com o altivo professor de Matemática?

Se Žižek nos convida a refletir sobre a violência objetiva para além da subjetiva, Aline Monteiro e Alexandre Mendonça (2013) nos convidam a pensar a genealogia destas violências nas escolas. Dialogando com Nietzsche, estes autores propõem que façamos uma genealogia que não caia na rotulação do bem e do mal para pensarmos as ações da juventude consideradas violentas. Com esta proposta, os autores nos provocam a “estrANHAR o ‘problema da violência da escola’ de pelo menos duas formas: que a violência seja na ou da escola e de seus componentes: os alunos e alunas, os professores, o currículo etc.; e que a presença da violência na

escola seja um problema, no sentido de que não deveria estar ali, de que aquele lhe é um lugar estranho e não de direito.”

Estranhar esta ideia de que escola não é lugar de violência me faz lembrar do dia em que um helicóptero voava baixo sob a escola em que eu trabalhava, no horário da troca de turnos, com alunos e alunas saindo e chegando. Havia confronto entre policiais e varejistas de drogas ilícitas no Morro da Fé, bairro da Penha, Zona Norte do Rio de Janeiro. Era alguns meses antes da invasão militar ao Complexo do Alemão, em novembro de 2010. Os confrontos estavam se acirrando. O helicóptero voava tão baixo que parecia que estava se preparando para pousar na quadra da escola. Quase todos os professores e professoras, amedrontados, se encastelavam na sala dos professores.

Preocupada com os/as estudantes, decidi levá-los para o auditório da escola. Ideia insana de quem imaginou que conseguiria colocar toda a escola em um pequeno auditório para fazer um debate sobre o assunto. Correndo para abrir o auditório, fui impactada pela cena composta por vários alunos e alunas tirando fotos com seus telefones celulares. Tiravam fotos com o helicóptero. Faziam vídeos imitando ser jornalistas que acompanhavam o episódio “helicóptero na escola”.

Para aqueles e aquelas jovens, a violenta presença do helicóptero era tão cotidiana que não lhes ocasionava tanto medo quanto nas professoras. A emoção daquele dia estava justamente porque o helicóptero saiu da favela e entrou na escola, o espaço quase sacralizado para nós, professoras, onde achávamos que a violência não poderia entrar.

Mas esta violência já não se fazia presente em nossos cotidianos escolares? Nossos muros eram impermeáveis a violência vivida por aquelas juventudes? Quais violências objetivas e subjetivas chegavam até a escola?

E quando os/as jovens estudantes exercem as suas violências subjetivas, estas não trazem consigo a expressão das violências objetivas sofridas? Penso que precisamos estar atentos às violências sistêmicas e simbólicas e o quanto aqueles que são rotulados como violentos são extremamente violentados. Não estou fazendo uma apologia à violência de lançar a pá sobre um colega, nem estou defendendo a não responsabilização pelos atos violentos. Mas quero trazer aqui a reflexão de que a criminalização ou qualquer sistema punitivo não solucionará a violência nas escolas enquanto as pessoas forem violentadas e enquanto nós não refletirmos sobre estas violências vividas. As campanhas pela paz são derrisórias em um sistema econômico tão violento como o capitalismo e em uma democracia tão frágil como a nossa.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria

oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram... (Freire, 2018, p. 58).

Falando de professoras e professores de história, como nos posicionamos frente a esta busca ilusória pela paz em uma sociedade fundada na violência e opressão? Por diversas vezes narramos e refletimos a violência da história e as mudanças que elas produziram nas estruturas sociais, mas quando a violência está na sala de aula, muitas vezes não exercemos sobre ela quaisquer reflexões. Partimos apenas para a punição, como se assim conseguíssemos manter a sacralização do espaço escolar e o seu distanciamento da violência externa. Mas o helicóptero aponta suas armas para nós.

CORPOS LIVRES?

Um dia destes eu arrumava um baú antigo, com anotações, fotografias e pequenos presentes dados por estudantes, quando achei um diário que escrevi para tentar entender a turma mais desafiadora que enfrentei. A turma que me ajudou a entender o que era violência. Eu havia terminado o Doutorado e, depois de um ano licenciada, saindo da escola do bairro da Penha, em que trabalhei por dez anos, voltava para a sala de aula em uma escola nova:

13 de fevereiro de 2012 – Hoje foi o meu primeiro dia de aula. Eu estava com muita expectativa, mas confesso que fiquei um pouco frustrada. Meus alunos e alunas quase não sabem escrever. São muito agressivos entre si e olham para mim com olhos de raiva. André¹ tem uma cárie enorme no meio do dente da frente. Ele mora na comunidade da Chácara do Céu, no topo do complexo do Borel. Não gosta de ser chamado pelo nome. Prefere um apelido que até agora não entendi. Marcelo é praticamente analfabeto e até mais agressivo. Mateus é muito disperso [...].

14 de fevereiro – Hoje a turma gostou mais da aula. Depois do recreio, sempre ficam mais agitados. Ainda não tenho sala, armário ou qualquer material de papelaria.

16 de fevereiro – Hoje o dia foi péssimo. Uma professora faltou e tive que ficar também com a turma dela. Ninguém me perguntou se eu podia fazer isso. Alguns meninos rivalizavam entre si. Depois do recreio, vários alunos fugiram. A escola não fez nada. A notícia boa é que Lara não foi presa.

1 Nesta parte da história, uso nomes fictícios para não expor as pessoas.

Pausa para explicar o meu diário. Naquele ano eu trabalhei como professora de uma turma de Correção de Fluxo², ou seja, de alunos e alunas que estavam supostamente defasados na relação entre a idade e a série. Nunca me senti tão incapaz. Eu era obrigada a passar os vídeos altamente desatualizados, pouco educativos, criados pela Fundação Roberto Marinho e adquiridos em pacotes pela prefeitura do Rio de Janeiro. Precisava permanentemente driblar esta farsa para garantir aqueles e àquelas estudantes *espaçostempos* de aprendizado que não estivessem pautados por vídeos produzidos nas décadas de 1980 e 1990, onde os motoristas de táxi dirigiam fuscas e os escritores usavam máquinas de escrever.

Somente depois entendi o olhar de raiva daqueles meninos e meninas. Quase todos (os meninos eram maioria) tinham sido expulsos de uma escola pois tinham jogado um paralelepípedo na cabeça de uma professora. Depois me contaram que a referida professora chutou uma lata de lixo, derramando todo o lixo no chão, mandando um aluno catar, aos gritos de “eu odeio vocês”. A relação que já era ruim, ficou péssima, terminando em pedrada e expulsão. Foram direcionados para esta escola que também era nova para mim. Além deles, havia outros alunos e alunas com histórias até mais difíceis. Entre elas, a Lara. Trazida do sertão da Paraíba por uma senhora que ela chamava de tia, mas que a tratava como empregada doméstica. A menina, aos 13 anos, abusada sexualmente por um dos familiares, viu naquela mulher a chance de criar outra história familiar, mas, tratada com descaso, engravidou de um religioso da igreja onde a “tia” frequentava. Teve o bebê no banheiro da igreja, sem perceber que estava parindo, já que não percebeu que estava grávida. O bebê morreu na lata de lixo e o pastor denunciou a menina, que, somente pelo cuidado da juíza que tratou do caso, não foi presa, sendo direcionada para os estudos naquela escola.

Sim. Esta era apenas uma daquelas tantas histórias daquela turma que

2 Maria de Lourdes Rangel Tura explica que “no Rio de Janeiro, a parceria firmada entre a Secretaria de Educação e o Instituto Ayrton Senna, em 2009, envolveu diagnóstico inicial e a capacitação dos professores da rede para a implantação dos programas ‘Se liga’ (de alfabetização para alunos defasados nos primeiros anos do Ensino Fundamental) e ‘Fórmula da vitória’ (para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com dificuldade de leitura). Em 2010, a parceria foi ampliada com o programa ‘Acelera Brasil’ (para alunos alfabetizados do Ensino Fundamental, mas atrasados). Finalmente, em 2011, foi implantado o programa ‘Ponto de partida’ para atender ao elevado número de alunos do 6º ano que não estavam alfabetizados. Ainda em 2010, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, foi organizado o projeto ‘Autonomia carioca’, com o objetivo corrigir a defasagem idade-série de mais de 7 mil alunos dos 7º e 8º anos da rede. Para isso, 330 professores da Rede Municipal foram capacitados pela metodologia ‘Telessala’, da Fundação Roberto Marinho. No período de um ano letivo foram oferecidos aos alunos com atraso de dois ou mais anos os conteúdos de todas as disciplinas dos 7º, 8º e 9º anos por meio de recursos audiovisuais” (Tura, 2012, p. 797).

olhava com raiva para mim. Como ser professora naquelas condições? Como ser autoridade capaz de controlar as constantes brigas entre eles?

No início do ano, nossa sala não tinha nem luz elétrica. Não havia ventilador e era bastante abafada. A parede não tinha mais pintura. Estava no cimento aparente. E a professora do ano anterior tentou contornar a situação colando jornais. Os jornais se desfizeram e a parede descascada com pedaços de jornal bem lembrava um presídio.

No dia 7 de março, escrevi

A parede descascada, horrível, parece a pedra do livro “Benjamin”, de Chico Buarque. É uma personagem central na nossa história. Ela nos lembra quem somos o tempo todo: os excluídos da escola. Andressa disse que devemos “lavar a parede com água, vassoura e sabão”. Para mim, esta é uma outra boa metáfora para lavar a alma, lavar lembranças ruins das experiências tristes destes alunos e alunas nos anos escolares anteriores³.

A escola era repleta de grades. Grade para entrar, grade na quadra e no pátio, grade em cada corredor, e uma porta de grade em cada sala além da porta de madeira. As portas de grade eram presas com cadeados. As chaves ficavam com cada professor. Os/as estudantes entravam e o professor ou professora fechava o cadeado. Se alguém precisasse sair, o professor ou professora abria o cadeado.

“Nós não somos bichos para vivermos em jaula!” reclamaram os alunos e alunas da turma que me olhava com raiva. “Claro que não! Concordo com vocês! Nem bicho deve viver em jaula”, dizia eu, bancando a professora descoladinha. E continuava: “Nossa sala ficará aberta. Nossa porta ficará sempre aberta”.

Virei para escrever algo no quadro e quando me virei para a turma, alguns tinham fugido. Não poderia ir atrás deles pois, “aquela turma não poderia ficar um segundo só”. Depois eu avisaria à diretora. Virei-me novamente para escrever no quadro e quando me virei para a turma quase todos tinham fugido. “Em escola de grade, se tem como escapar, aproveita”. Tive vontade de fugir também. Como garantir um espaço de produção da liberdade sem que eles fugissem ou se ferissem com frequentes brigas?

3 Refiro-me ao livro *Benjamin*, de Chico Buarque. A personagem central Benjamin Zambraia mora em um apartamento úmido e escuro, cujas três janelas são de frente para uma pedra. No desenrolar da história, a personalidade de Benjamin se confunde com a pedra. “Há o cheiro da Pedra em Benjamin, que a saída do quarto, fita Ariela, empedernido; é tão presente a pedra naquela sala, que, se Benjamin viesse a emparedar a janela, parece a Ariela que a pedra ficaria do lado de dentro” (Buarque, 1995. p. 161).

Anos de pesquisas em educação e aquela turma me desestabilizava a cada dia. Com eles, aprendi intensamente o que Paulo Freire (2018) queria nos dizer quando escreveu que ninguém liberta ninguém.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (Freire, 2018, p. 46).

Aprendi com Freire que liberdade não é doação, mas conquista que se constrói na relação e na coletividade contra uma perspectiva burguesa de liberdade individual. Precisávamos nos libertar uns aos outros. Não bastava abrir as grades, mas nos libertar da crença imobilizadora de que uma escola melhor não era possível. A nossa liberdade que precisava ser luta cotidiana passava por uma reflexão sobre o nosso habitar aquele espaço. Era preciso refletir sobre nossos corpos, sobre as leis que regiam a ação dos corpos e sobre as indisciplinas e insubordinações destas leis.

Pensando nas leis, lembrei-me de Certeau (2012), que nos explicou como na sociedade moderna, fundamentada em uma economia escriturística em detrimento da oralidade, há também as inscrições da lei nos corpos.

Do nascimento ao luto, o direito se “apodera” dos corpos para fazê-los seu texto. Mediante toda sorte de iniciações (ritual, escolar etc.), ele os transforma em tábuas da lei, em quadros vivos das regras e de costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social (Certeau, 2012, p. 210).

Lembrando que todo poder “se traça primeiramente em cima das costas de seus sujeitos” (Certeau, 2012, p. 210), Certeau me faz pensar como aquela turma tinha em seus corpos majoritariamente negros as inscrições da opressão de uma sociedade burguesa, branca, cis, heterossexual e patriarcal: o rapaz sereno e carinhoso que chegou silenciosamente na turma, após um tempo na prisão, cujo corpo foi assassinado no ano seguinte; o corpo da Lara inscrito na lei da opressão masculina em vários momentos de sua pequena história de 13 anos; as inscrições da parede descascada mimetizada na pele da turma marginalizada; os corpos contidos em grades como jaulas...

Quanto podíamos chorar pelas opressões e os lutos daqueles corpos (Butler, 2017)? Muito mais do que violentos, aqueles e aquelas jovens eram violentados objetiva e subjetivamente, nas opressões de um sistema econômico desigual, de uma sociedade racista e patriarcal, de um modelo

hegemônico de escola competitiva baseada na falácia da meritocracia. E toda esta violência era marcada em seus corpos de estudantes.

Certeau (2012, p. 211) nos lembra que “para que a lei se escreva sobre os corpos, deve haver um aparelho que mediatize a relação” entre esta lei e estes corpos. No caso daquela escola, a grade era o aparelho mais visível, mas havia outros tão eficazes e comuns em quase todas as escolas. Refiro-me à cadeira, este artefato aparentemente tão inocente enraizado em quase todo espaço escolar.

Para mim, que sempre fui daquelas estudantes que usava duas cadeiras na escola (uma para o bumbum e outra para o pé descalço apesar das advertências dos professores), que escrevi a minha tese de doutorado deitada de bruços e que escrevo este texto sentada no chão e de pernas entrecruzadas, a cadeira nunca foi um artefato escolar usado tradicionalmente. Mas as cadeiras, coitadas, em geral recebem o fardo de controlar os corpos juvenis nas escolas, inscrevendo a lei através da separação em fileiras, cuidadosamente ordenadas de forma com que um corpo sente de frente para o pescoço do outro, desautorizando as conversas, centralizando a atenção na imagem do corpo do/da professora, que deve se postar em pé, valorizando acima de tudo a mente.

Ao sentar-se quase sempre em cadeiras enfileiradas, os corpos juvenis têm, como nos lembra Augusto Boal (1991), seus músculos alienados, seus corpos treinados para o mercado de trabalho, de acordo com suas classes sociais. Sentados, os corpos são com mais facilidade submetidos ao controle, à hierarquia.

Elyse Lamm Pineau (2013), a partir da Pedagogia Crítica Performativa, nos coloca a seguinte provocação:

[...] os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como ausência. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para “esquecer” os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente (Pineau, 2013, p. 43).

Também bell hooks, em sua escrita poética, denuncia esta negação do corpo e a cisão entre mente e corpo especialmente quando tratamos de raça, gênero e classe social. A autora lembra que, no ambiente acadêmico, “a pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo” (hooks, 2013 p. 183). “Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente e não o corpo” (hooks, 2017, p. 253).

Heloísa Capel, ao refletir sobre a performance no ensino de história, nos traz a ideia de formas-força caracterizadas pela “presença de um corpo que se movimento em um espaço, laço que os une em teatralidade, traços de uma intencionalidade em lugares cênicos em que interagem atores e espectadores, a sala de aula. (2013, p. 198)”. Capel lembra do corpo autoritário conferido aos professores e professoras quando o espetáculo cênico é a chamada aula-conferência. “Corpo tenso, em que não se reconhece a interação do público sob qualquer reação ao repertório e à sequência de conteúdos previamente preparados” (p. 199). Nesta aula-conferência, a autora encontra no corpo de muitos alunos e alunas, o “corpo ausente”. “Em gestos, fala e voz, é um corpo sem vontade de potência no sentido nietzschiano, um corpo que dorme para o ato, um corpo mecânico” (p. 201).

Com um olhar de quem persegue as complexidades dos cotidianos de cada sala de aula, não deixo de concordar com esta ausência e este apagamento corporificado naquela turma que era obrigada a esquecer boa parte do corpo para assistir com olhos, ouvido e mente o vídeo produzido pela Fundação Roberto Marinho, pouco preocupada com seus corpos jovens, negros, de meninas, meninos e de todos aqueles e aquelas que não se enquadravam neste dualismo. Concordo que a escola (como instituição, apesar dos esforços da diretora) não se importava com a grande cárie no dente da frente do menino; com o apoio à menina de 13 anos que teve uma história de estupro, gravidez e julgamento; ou com o jovem trans que estava reunindo forças para me dizer que não sabia escrever, mas que gostaria de escrever uma carta de amor. Não posso, porém, deixar de perceber que ainda que houvesse toda e qualquer tentativa de apagamento destes corpos, aquela turma nunca deixava de impor os seus corpos. Eles gritavam, se estapeavam, dançavam, gargalhavam, assoviavam, fugiam, se beijavam, quase não ficavam sentados. Seus corpos eram sempre intensamente muito presentes, por mais que eu, professora e representante do poder escolar naquele espaço, tentasse controlá-los.

CORPOS INDISCIPLINADOS?

Estes corpos que se impõem, alteram também os usos dos instrumentos de controle. Ainda que tenham seus músculos alienados pelas cadeiras, as juventudes encontram suas táticas de burlar a inscrição em seus corpos. Cadeiras arrastadas, transformadas em cadeiras de balanço, insistentes em se unirem aproximando-se umas das outras, bolinhos formados, grandes vácuos entre as cadeiras na parede e a professora, isolada, distante.

Reinaldo Fleuri (2008, p. 470) nos ajuda a pensar como práticas entendidas como indisciplina podem “ser potencializadas como fatores de emancipação e construção da democracia na escola”. O autor defende que:

[...] para o educador capaz de problematizar e dialogar, a rebeldia dos indisciplinados pode ser justamente um dos desafios que instigam a luta pedagógica constante, por articular criativa e prazerosamente interesses pessoais e coletivos corriqueiramente negados pelo sistema escolar. No âmbito da escola, as práticas de transgressão podem revelar seu potencial revolucionário, constituindo as bases para processos educativos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações). E, para potencializar a rede viva de solidariedade, criatividade, liberdade e organização cultivada no cotidiano escolar, é preciso desvencilhá-la do caráter de transgressão e delinquência que lhe é impingido pelo sistema examinatório de vigilância e sanção, desenvolvendo-se dispositivos de problematização, diálogo e cooperação entre os participantes do processo educacional (Fleuri, 2008, p. 470).

Estas palavras de Fleuri, provocadoras e desafiadoras em qualquer situação pedagógica, tornam-se mais pungentes para as/os professoras de história. Nossas aulas ganham em complexidade quando tratamos de períodos históricos de grandes rupturas, realizados por grupos sociais que transgrediram a ordem existente, revolucionando o poder, a cultura e a economia. Transgressões praticadas por homens e mulheres comuns, muito além das ações dos grandes heróis defendidas pela história tradicional. Quando, porém, os/as estudantes, pessoas comuns, transgridem, subvertem a ordem existente na sala de aula, antes mesmo de refletirmos coletivamente sobre as condições e projetos de ruptura, rotulamos o/a estudante como um mau aluno ou má aluna, lançamos mão do nosso poder, damos uma carteirada de quem tem um título superior, mais idade, sendo supostamente mais sábio. Nestas horas pouco lembramos de quando éramos estudantes no tempo da universidade e buscávamos transgredir em nome das nossas bandeiras políticas, pouco nos importando com a idade ou a titulação dos professores. É obvio que estou generalizando aqui a postura de professoras e professores de história. Mas faço-a também como provocação a quem nunca buscou transgredir uma ordem. Aliás, se não o fez, minha provocação vira convite.

Não estou aqui defendendo um paternalismo que aceite e aprove quaisquer ações dos/das estudantes em uma perspectiva romantizadora da juventude. O que pretendo trazer para esta conversa é a importância de uma avaliação coletiva e permanente das ações, um momento de reflexão que

busca compreender a gênese das transgressões em suas implicações políticas, econômicas e sociais, uma reflexão compartilhada por docentes e discentes que provoque a assunção das responsabilidades de todos e todas, atores e atrizes sociais para aquela ação.

Essa rede viva de relações surge e alastra-se clandestina, subterrânea e contínua, criando normas contrárias às regras institucionais e aos mecanismos disciplinares. Transpõe os limites e barreiras físico-espaciais. Estabelece ritmos e rotinas de ação coletiva invisíveis aos vigias. Desenvolve processos variados e conflitantes que interferem na formação da personalidade dos jovens. Articula acordos e cumplicidades subversivas ou paralelas à hierarquia burocrática. Tenta escapar à vigilância ou invertê-la. Desafia mecanismos de punição. Burla os exames (Fleuri, 2008, p. 474).

Fleuri, em diálogo com Foucault (1977; 1988), mas também com Paulo Freire (2018), apesar das diferenças entre os autores, defende que, para a ressignificação do processo educativo, é preciso reconstruir relações de reciprocidade entre educadores e educandos, reconhecer e “potencializar múltiplas formas de existência” através de múltiplas linguagens e dimensões comunicacionais incluindo o afeto. O autor também propõe a superação de um olhar unifocal sobre o educando, “considerando os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas” (Fleuri, 2008, p. 478).

Pensar estas ideias a partir da narrativa da minha turma mais desafiadora aparenta certa derrisão. Eles fugiam o tempo todo. Só falavam gritando. Não me ouviam, nem se ouviam. Parecia que não sabiam o que estavam fazendo ali. Aliás, nem eu sabia o que estava fazendo. Nunca havia refletido sobre alfabetização e estava ali diante de jovens de 13 e 14 anos cujo processo de alfabetização ainda estava no início.

Algumas semanas depois do início da aula, já completamente esgotada, percebi que se ela não funcionava, a responsabilidade tinha que ser de todos e todas. Confessei para eles o meu cansaço, a minha decepção, o meu desejo frustrado de ensinar. Não estava tentando transferir para eles a culpa daquele processo. Eu sabia que a responsabilidade era minha, era deles e acima de tudo de uma sociedade injusta e desigual. Mas eu queria produzir com eles uma assunção desta luta contra uma sociedade desigual. Estava na dimensão prática, buscando a relação de reciprocidade pensada por Fleuri.

Nas minhas confissões à turma, reconheci que se a maioria fugisse até seria mais fácil desenvolver a minha aula. Como também será mais fácil “expulsar” algum aluno ou aluna. Eu, porém, me sentia compromissada com o aprendizado de todos e todas, inclusive de quem não desejava estar na minha aula.

Para a minha surpresa, a turma decidiu que era preciso uma lista de regras. Entre elas, quem fugisse deveria ficar fazendo uma atividade na hora do recreio ou na hora da saída quando retornasse. O primeiro mês foi um caos. E eu me vi em uma situação complicada, já que eu perdia a minha hora do recreio. Logo boa parte da turma passou a respeitar a regra. Apenas Mateus manteve-se fugindo por muito tempo. Aliás, não só fugia como fazia questão de desestabilizar toda a turma. Quando estavam todos calmos, realizando alguma atividade, ele se levantava e ia de colega em colega dando petelecos no pescoço, tapas na cabeça, cosquinha. A turma reclamava: “Expulsa, professora!”. Eu respondia: “É tudo o que você quer, não é, Mateus? Sendo expulso, vai passear pelos corredores batendo nas portas das outras salas. Mas não vou te expulsar”. E ele ria para mim com um sorriso às vezes ingênuo, às vezes debochado.

Um dia, não aguentei e mandei chamar o seu responsável. Seu avô chegou muito irritado. Estava deixando o trabalho para ir ali conversar comigo. Tão irritado que antes que eu falasse qualquer coisa, o senhor de face cansada fechou a mão e começou a dar socos na face do neto: “É por isso que sua mãe não te quer” dizia. “Por isso que teu pai não te quer. Ninguém te quer”.

Mateus chorava e eu me dilacerava por dentro. Até hoje lembro da sensação de arrependimento e impotência que senti. Ali eu entendi o porquê de o rapaz pular para se distanciar toda vez que eu chegava perto e tentava colocar a mão em seu ombro. Fui entendendo o seu sorriso quando eu dizia que mesmo que ele criasse confusão, eu não iria expulsá-lo. Me parecia que gostava daquela confusão só para ter a certeza de que alguém poderia ter afeto por ele apesar de tudo. Mateus estava me ensinando com sua indisciplina a proposta de Fleuri sobre as múltiplas linguagens que envolviam o afeto em sala de aula. Afeto.

O afeto aqui tem o sentido de amor, em diálogo com Paulo Freire. Este autor entende o amor como um compromisso com a humanidade. “Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa, a causa da libertação. Mas este compromisso porque amoroso é dialógico [...]” (Freire, 2018, p. 111). Em uma das notas de pé de página mais bonitas que já li, Paulo Freire explica, no *Pedagogia do Oprimido*...

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor. Para nós, a revolução que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nessa uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a verdadeira revolução que é feita pelos homens o é em nome de sua humanização. O que leva os revolucionários a aderirem aos oprimidos se não a condição

desumanizada em que se acham estes? Não é devido a deterioração que se submete a palavra amor no mundo capitalista, que a revolução vai deixar de ser amorosa, nem os revolucionários façam silêncio do seu caráter biófilo. Guevara ainda que se tivesse salientado o risco de parecer ridículo não temeu salientá-lo (FREIRE, 2018, p. 110).

Eu poderia terminar a minha narrativa aqui e vocês, leitores e leitoras, poderiam ficar sensibilizados/as com a minha descoberta em relação ao Mateus. Mas o nosso cotidiano não era feito de algodão doce naquela turma. Mateus continuou fugindo. E fugiu o ano inteiro. E o ano inteiro eu o deixava sem recreio (descia nos últimos minutos para lanche, pois, eu não poderia deixar o menino sem lanche). No início do ano eu fazia longos discursos enquanto ele chutava cadeiras, me enfrentava (e ele era bem mais alto do que eu), gritando: “Eu vou sair agora!”.

Eu respondia calmamente (ou ao menos fingia): “Você não vai sair. Não vai, porque para mim seria melhor que você saísse. Eu tomaria meu café com tranquilidade. Mas eu quero que você tenha boas condições de educação. Você é um cara inteligente. E para que você tenha boas condições de educação, você tem que fazer a atividade que toda a turma já fez”. Ele sempre ficava meio na dúvida se eu estava brigando ou elogiando e sempre voltava para a sala. Até que um dia, quando eu já não tinha mais paciência para fazer o meu “discurso motivacional” e estava abrindo o jornal enquanto ele derrubava suas cadeiras, ele falou a seguinte frase:

“Você não sabe como eu aprendi a andar de bicicleta.”

Oi? O que ele queria dizer com isso? Puxar assunto? Mas ele continuou:

“Eu aprendi a andar de bicicleta embaixo de porrada.”

Ali, naquele momento, ele me trazia mais um grande ensinamento da minha formação como professora. Entendi que ele queria me dizer que sempre aprendeu com violência e opressão. Quando eu trouxe para aquela turma a possibilidade de construirmos nossas aulas em um projeto de liberdade, ele não sabia agir. Aliás, nenhum de nós sabia.

Lembrei-me logo de uma outra turma que tive, em outra escola. Era uma turma muito bagunceira e havia um rapaz que era a grande liderança. Ele subia nas mesas e tirava a camisa dançando para as meninas. Mas lembro na época que ele fazia muita bagunça nas aulas de Artes. E a professora de Artes pediu uma ajuda para que eu conversasse com ele. Ele me respondeu que gostava da aula dela, mas ela “dava muita liberdade”. Refletindo depois, entendi que ela não “dava” liberdade. Como Freire nos ensinou, ninguém liberta ninguém. Liberdade não é doação, é conquista. A liberdade precisa ser construída em um processo coletivo de responsabilização de todos e todas.

Para que a turma (docentes e discentes) seja livre, precisam construir esta relação em um compromisso com a liberdade. Contra uma percepção de liberdade burguesa, liberal, individualista e construída sobre a opressão das classes mais vulneráveis, a liberdade que Paulo Freire nos ensinou buscava o reconhecimento de que uma pessoa só é livre quando é compromissada com a liberdade das outras pessoas. Neste sentido, não bastava abrir as grades da sala daquela turma. Precisávamos construir nossos compromissos coletivos com o desenvolvimento daquelas aulas. Compromissos estes que davam certo em um dia e no outro escorriam feito água pelo ralo. Aos poucos fui entendendo que este projeto de liberdade se constitui com tensões e não segue uma linha evolutiva nem dava saltos. Estávamos construindo a nossa prática democrática.

Democracia esta produzida na disputa pelo que é livre e o que não é na escola. Alguns anos depois, conversei com um grupo de estudantes sobre o tema liberdade. Tratava-se de uma das atividades da pesquisa intitulada *Deixa a escola falar: redes de conversas e de autorrepresentação sobre escolas, políticas e cotidianos*⁴, realizada em duas escolas: uma no Andaraí, Rio de Janeiro; e outra em Morro Agudo, Nova Iguaçu (Andrade; Guerreiro, 2018). Na escola do Andaraí acompanhei por quase um ano outra turma de correção de fluxo, com jovens de 13 a 15 anos. A atividade que realizamos era chamada de “Roda de Imagens Roda de Conversa”⁵. Nesta atividade, os/as jovens eram convidados/as a produzirem imagens com câmeras fotográficas sobre temas relacionados a Direitos Humanos nas escolas. Após as rodas de imagens, projetávamos na parede o que foi produzido e realizávamos uma roda de conversa. Nossa proposta não era desvendar o objetivo dos jovens ao fazerem as imagens, mas usá-las como provocadoras de conversas.

Quando conversamos sobre liberdade, um dos meninos nos contou que achava que ninguém poderia ser livre na escola, pois, ninguém era livre nem em pensamento: “É preciso pensar naquilo que a professora manda pensar”, dizia ele. Usavam, então, fones de ouvido para ouvir música, pois, a música “faz o pensamento fluir”, contava. E assim, não precisariam pensar no que professoras e professores propunham pensar.

A conversa com estes estudantes, que discuti em artigo para a revista *Educação e Realidade* (Andrade; Caldas, 2017), me lembram que o som da escola é o *espaçotempo* de maior controle e subversão do poder, de opressão e liberdade, de disciplinarização e indisciplina.

4 Esta pesquisa contou com o apoio da FAPERJ.

5 Demos o nome de “Roda de imagem Roda de conversa”, sem o hífen, para marcar o movimento ininterrupto da imagem à conversa.

Em frente aos corpos controlados e enfileirados de estudantes, as professoras buscam falar, ser a única voz a ser ouvida. Seus corpos também são marcados por uma ordem, uma conduta de apagamento do corpo e prevalência da mente como aquela que ensina e a sua voz como aquela que comunica o que está se pensando. bell hooks (2017, p. 253) lembra de quando precisou ir ao banheiro e não sabia como fazer com sua turma universitária. Elyse Pineau (2013, p. 44) conta de quando, após o nascimento do seu filho, sentiu a opressão corporal ao ter a lactação acionada e buscar disfarçar as manchas de leite na camisa. Para a percepção de educação que ignora os corpos, os corpos das professoras não precisariam existir. Bastariam suas vozes.

Os alunos e alunas, porém, cientes desta supervalorização das vozes como única parte do corpo que expressa a mente, disputam com as vozes professorais. Ouvem música, conversam entre si, emitem ruídos apenas para subverter a ordem. Lembro de uma turma que brincava de fazer um som fininho e irritante com a boca. Eu nunca sabia quem estava emitindo o som, pois, quando eu chegava perto de quem eu achava ser o emissor, este parava e outro aluno do outro lado da sala começava com o mesmo som. Não poderia deixar de reconhecer que, no mínimo, tratava-se de uma engrenagem criativa e divertida. Quando perceberam que eu também me divertia com aquilo, pararam. A ação não cumpria mais o papel de transgredir.

Nesta disputa árdua da voz da professora contra todos os barulhos da escola, acabam ferindo as pregas vocais, especialmente quando não temos em nossas formações em licenciatura, orientações que nos auxiliem nesses cuidados⁶. Aprendi com meus alunos e alunas que apenas quando negociamos os momentos de falar e ouvir, quando produzimos nossas aulas a partir de conversas, é que conseguimos romper com esta disputa pelo som. A conversa seria tanto uma proposta pedagógica, quanto um projeto político de produção da democracia, na medida em que ela vai nos ensinando a construir esta liberdade de falar que está vinculada no coletivo, com o saber ouvir.

Neste sentido, volto a Paulo Freire para pensar no diálogo como esta postura de saber ouvir, de aprender sempre com o outro:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

⁶ Penso por exemplo, na urgência de pensarmos em uma orientação fonoaudiológica nos cursos de licenciaturas.

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? (Freire, 2018, p. 111).

Termino este texto voltando à história de Mateus. No ano seguinte, ele não era mais meu aluno e continuava incomodando toda a turma. A professora dele o colocava para fora de sala quase cotidianamente. Ele, também quase cotidianamente, pegava a sua mochila e em vez de circular pelo corredor, batendo em todas as portas, entrava silenciosamente na minha sala e se sentava.

**UMA HISTÓRIA ORDINÁRIA
E O SEU TEMPO:
DESCONFIANDO DE QUANDO
SE VENDE O AMANHÃ**



A sirene toca anunciando o início do dia letivo. São 07h10 da manhã. O corpo pede sono. Ontem ficou até tarde respondendo mensagens no celular. Mas mesmo se não houvesse celular, não conseguiria dormir cedo. Desacelerar depois de um dia corrido de trabalho e depois de muito tempo perdido no trânsito de retorno para casa não é tarefa fácil. É preciso chegar, tomar banho, cuidar da janta, da casa, da família. Com sorte, dorme meia-noite. Mas agora são 07h10.

A sirene da escola tal como as sereias, de onde o nome sirene é originário, dominam cada canto da escola com seu canto, absorvendo a todos para seu objetivo: controlar o tempo e a produtividade. Sobe as escadas lentamente, tática de quem aprende a estender o tempo quando ele é opressor. No turbilhão da escada, outras professoras e muitos estudantes praticam as suas táticas: beber água, contar uma longa história até chegar na sala e fazer a chamada lentamente. Nome e sobrenome.

Com todos/as os/as estudantes sentados, inicia a aula de história. Compreende que a divisão da história em quatro partes (antiga, medieval, moderna e contemporânea) é uma convenção, mas se recusa a trabalhar a história contemporânea antes da moderna. Aquele menino que perguntou sobre a Segunda Guerra precisa entender o que foi a Crise de 29, a Primeira Guerra, o Imperialismo do século XIX, Napoleão, Revolução Francesa e o Antigo Regime. A pergunta dele daria um bom debate, especialmente em tempos neofascistas, mas é preciso terminar o conteúdo. Sem isso, a turma não passará no vestibular. Mas o conteúdo é enorme! Tem certeza de que não vai conseguir terminar. A colega que divide as turmas sempre termina o conteúdo, mas todos sabem que ela mal discute a Primeira Guerra e faz um estudo dirigido sobre o Governo Vargas. Então, se pergunta: O que é “dar” o conteúdo? Se ela “der” o conteúdo, todos vão receber? Basta “dar” a sua aula, falando tudo o que sabe para garantir que todos tenham aprendido? Cada um se vira se não conseguiu acompanhar? Opa, isso é falácia da meritocracia. Mas é preciso valorizar quem tem chance real de passar no vestibular. E o que é ter chance real? E será que este aluno, com esta chance toda, precisa mais da aula dela do que o outro, supostamente sem chance?

Passaram 50 minutos e aquela turma precisa guardar sua reflexão histórica em uma gaveta do cérebro para começar a pensar matematicamente. A sirene novamente tocou e é preciso mudar de turma.

Queria fazer um jogo sobre o feudalismo com o sétimo ano, mas jogo “toma” muito tempo das aulas. Além disso, ela não teve tempo para produzir o jogo. Tem uns intervalos durante a semana para realizar planejamento, mas eles mal servem para preencher relatórios, contar notas e corrigir os

trabalhos de uma única turma. Além disso, está tão cansada e estressada que no intervalo preferia mesmo é fazer a unha, cuidar de si.

Como desacelerar da sala de aula, relaxar, descansar a cabeça e ler um texto que vai lhe permitir refletir sobre sua prática docente em 50 minutos? Se puder ler, vai querer ler um livro de autoajuda para ver se resolve alguma coisa!

Aquela turma que pensou em história por 50 minutos, em Matemática por mais 50, agora precisa pensar em Física por outros 50. Terá 15 minutos de recreio para saciar a fome de um adolescente e voltará a pensar, desta vez, novamente em história.

Ela precisa realizar um projeto com a turma para a feira da escola. É preciso apresentar um produto. Não há muito tempo. Por isso, eles farão o trabalho em casa. Não haverá oportunidade de acompanhar todo o processo de reflexão, mas, no final, ao menos este trabalho valerá como nota para ajudar aqueles que não entenderam nada da aula dela porque ela teve que correr com a matéria.

Na hora do almoço, engole a comida e corre para a outra escola. Tem apenas uma hora de almoço e de percurso. Separou um filme para ver com o terceiro ano, mas o datashow não funciona e o computador resolveu atualizar justamente na hora da aula dela. “Perdeu” metade da aula. Quando chegou na outra turma, havia uma briga entre alunos provocada por postura racista de um deles. Queria parar tudo e fazer um debate franco e profundo, mas aquela turma já estava atrasada com a matéria e resolveu mandar os alunos para a direção. Eles que resolvam.

Perdeu a hora do recreio porque umas alunas pediram para conversar. Elas queriam saber a opinião da professora sobre o namoro de uma das meninas com um cara bem mais velho, já adulto. Não conseguiu fugir da conversa. As meninas confiavam nela.

Quando se deu conta, uma avalanche de alunos e alunas retornava do recreio. Estavam suados, jogaram bola, correram e não deu tempo para tomarem um banho. Aliás, nem se houvesse tempo... Não havia chuveiros. Um aluno pede para beber água: “Como assim? Você voltou do recreio, agora!”. Mas eram apenas 15 minutos para tudo o que ele queria fazer no recreio e não deu tempo de beber água.

Ela sai correndo da escola e ainda “dá” um tempo na turma de Jovens e Adultos em uma outra escola, perto de sua casa. Seus alunos e alunas estão todos cansados. Trabalharam o dia todo e lutam para se manterem acordados. Alguns querem apenas o diploma, outros querem apenas voltar a estudar. Alguns jovens fazem parte da turma. Estes foram expulsos da escola

vespertina. Cada um com seu tempo, suas motivações. Ela termina a aula exausta. Volta para casa. Toma banho, janta, cuida da família, da casa. Não consegue dormir. Resolve, então, mexer no celular.

O capitalismo se apropriou do relógio e, ao consumir a força de trabalho, retira também do trabalhador o seu tempo. Atualmente, até o suposto tempo de descanso é usado pelas redes sociais, quando o trabalhador acaba por estar sempre produzindo: uma fotografia feliz na rede social com um tênis novo fazendo propaganda para a marca sem receber nada em troca; uma resposta rápida de trabalho pelo celular às 22h, quando deveria estar descansando; opiniões e debates travados nas redes sociais dando mídia para quem se beneficia da imagem. E o tempo da/o trabalhadora/or sempre gerando um produto.

Nas escolas, professoras e estudantes precisam prestar conta do seu tempo. É preciso provar que seu tempo produziu algo. Metas e resultados são mais importantes que os processos que geram reflexões e ampliam conhecimentos. Professoras correm atrás do cumprimento da lista de conteúdos como se fosse possível empacotar rapidamente conhecimentos e enviá-los para as cabeças dos estudantes.

O tempo para refletir não é mais valorizado no discurso hegemônico sobre as escolas. O tempo da dúvida, do amadurecimento de uma ideia, do silêncio prospectivo não tem valor frente à sociedade que consome o tempo e vende o amanhã (Krenak, 2020). Esta escola de modelo hegemônico (e aqui me refiro a este olhar hegemônico sobre a escola) não possibilita o tempo livre para criar. Este modelo de escola se constitui para que não haja tempo livre, o tempo que os gregos chamavam de ócio.

Para pensar sobre este tempo e sobre a venda do amanhã, vou aqui discutir com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) e, em seguida, entender um pouco mais sobre a venda do amanhã, com Ailton Krenak (2020).

No livro *Em defesa da escola – uma questão pública*, Masschelein e Simons se dedicaram a produzir uma apologia à escola contra as diferentes formas de controle exercidas sobre esta instituição. Em sua ideia de escola, estes autores definem:

A escola, como dissemos, é uma invenção histórica da pólis grega e foi um ataque absoluto aos privilégios das elites de uma ordem arcaica. É uma invenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem e, por essas razões, instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola. Ela não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida

de um grupo específico (posição social, classe etc.). Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação. Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde o seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la (Masschelein; Simons, 2014, p. 105-106).

Dialogando com o pensamento desses autores, gostaria de tecer algumas aproximações e outros distanciamentos. Começando pelos distanciamentos, penso ser importante atentar que nesta perspectiva filosófica, que trabalha com uma ideia geral de escola, os autores pouco tratam das especificidades históricas e geográficas daquilo que entendem como escola, definindo toda a Grécia a partir de uma experiência ocorrida em Atenas em um tempo restrito da Antiguidade; ou ignorando o papel secundário de diferentes grupos, como, por exemplo, as mulheres desprovidas da cidadania, relegadas à convivência e ao aprendizado restrito a um pequeno espaço das suas casas chamado de gineceu.

Para além desta crítica, penso também ser necessário problematizar o tempo livre. O que é tempo livre? Tempo livre da família? Dos preconceitos? Da ordem econômica? A escola consegue suspender plenamente isso? É possível suspender a opressão econômica na escola?

Walter Kohan (2017), em artigo de defesa dos autores citados, busca pensar esta escola defendida por Masschelein e Simons como um arquétipo, enfatizando a diferenciação que os autores fazem entre escola e instituição escolar. Para estes autores, as instituições escolares da modernidade são fruto de intensos movimentos de controle do tempo nas escolas e a não garantia do tempo livre, definido por eles como o tempo de estudos, livre da perspectiva produtivista.

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública (Masschelein; Simons, 2014, p. 11).

A despeito da pouca historicização e contextualização das escolas, penso que esta apologia feita pelos autores é provocadora de uma urgente reflexão sobre o tempo nestas instituições. Defender a escola como o *espaçotempo* de produção do **tempo livre** é, na minha perspectiva, um movimento de luta contra o tempo capitalista que fez da escola *espaçotempo* de produtividade. Penso, porém, que reconhecer na escola a potência do tempo livre não significa ignorar a sua condição de entrelaçamento com a sociedade e suas relações de poder. Em outras palavras, pretendo dizer que ainda que potencialmente produtora de tempo livre, a escola é amalgamada pelo poder que a constitui, sendo, portanto, também *espaçotempo* de luta política e opressão. Para mim, este é o movimento que me faz aproximar Lefebvre (1991) e Certeau (2012), apesar das diferenças destes autores, ao pensar os cotidianos tanto como opressão, quanto como criação (Andrade, 2013).

TEMPO E JUVENTUDES

Em capítulo anterior deste livro, contei sobre a experiência *Roda de Imagens Roda de conversas*¹, realizada em uma escola pública no Andaraí, Zona Norte do Rio de Janeiro. Em uma destas rodas com uma turma de jovens de 13 a 15 anos, conversávamos sobre o engajamento destes estudantes nas atividades da escola. O professor reclamava do desânimo destes jovens frente às propostas de atividades. Era um professor dedicado e preocupado com o futuro daqueles/as meninos e meninas. Ele não queria reforçar o coro dos que dizem “eles não querem nada”, mas não estava encontrando muitas formas de fazê-los ser mais participativos. Prontifiquei-me, portanto, a conversar com a turma, buscando auxiliar aquele colega.

Em roda, de cabeça baixa, sem muito me encarar, buscando fixar o olhar no fecho do casaco ou na borracha que quicava levemente na mesa para distrair, aquela turma majoritariamente masculina me ensinou um dos aprendizados mais duros da minha formação como professora. Conversávamos sobre seus engajamentos na escola e eles reclamavam que não tinham muito tempo para quase nada naquela instituição. Não tinham tempo para conversar e lanche no recreio, pois, a fila do lanche era grande e o tempo, curto. Não tinham tempo para conversar com os colegas, pois, tinham que ficar em silêncio, ouvindo o professor.

Reclamavam de quase tudo da escola e quando perguntei: “Para que serve a escola?”. Ainda da cabeça baixa, um jovem respondeu como se repetisse um mantra: “Para a gente ser alguém na vida”. Nesse momento, me enchi

1 Esta atividade fazia parte da pesquisa *Deixa a escola falar: redes de conversas e de autorrepresentação sobre escolas, políticas e cotidianos, que contou com o apoio da FAPERJ*.

de sorriso, pronta para rebater com a outra pergunta já pronta, quase clichê: “Mas vocês já não é alguém? O que é ser alguém?”.

Foi quando outro rapaz me respondeu: “A escola serve para a gente ser um bom trabalhador”. Meu sorriso foi se desfazendo no reconhecimento de que ele sabia que aquela turma de “Correção de Fluxo”, ainda que sob o esforço árduo daquele professor, fazia parte de um projeto que visava retirar aqueles jovens da escola sem muito se preocupar com as experiências vividas ali por eles. Visava o mercado de trabalho para jovens com pouca qualificação profissional. O menino tímido, de olhar cabisbaixo, sabia aquilo que muita gente só entende através da literatura dedicada a denunciar os sentidos mercadológicos de um projeto que visa privatizar a educação.

A lição, porém, não parou por ali. Se ele me dizia que a escola servia para formar um bom trabalhador, era preciso que ele me explicasse mais: “O que é ser um bom trabalhador? – Ué? É saber cumprir ordens!”, respondeu-me como quem duvidasse da minha ignorância sobre esta resposta.

Aprendi que aquele menino estava “abrindo mão” do seu tempo de conversar com os amigos, de lanchar, de ouvir música para construir um tempo futuro quando também não teria tempo de conversar com os amigos, lanchar e ouvir música porque teria que trabalhar para um patrão, cumprindo ordens. Mais do que eu, ele compreendia que o projeto de ser “alguém na vida”, defendido por uma certa escola como instituição, era uma falácia diante de uma sociedade injusta e desigual. Talvez por isso ele pouco investia naquele momento. Talvez por isso muitos de seus colegas se indignavam e exerciam cotidianamente a prática de desmascarar aquela falácia, atrapalhando como podiam o andamento das aulas.

Para aqueles meninos e meninas, desconfiados do projeto de futuro defendido pela escola, o presente e o futuro possivelmente não seriam tão diferentes. Já em outras turmas (chamadas de regulares) naquela mesma escola, ou em outras escolas próximas, públicas e particulares, havia muitos/as estudantes que acreditavam na prática de abrir mão do presente em nome do futuro.

Quantas vezes os/as jovens estudantes dedicaram seus tempos a ouvirem seus professores/as porque o que era ouvido garantiria o tempo futuro? Quantas vezes os/as aspirantes a universidade dedicaram seus tempos do Ensino Médio a ouvir professores/as por horas a fio porque este tempo garantiria o tempo futuro na faculdade? E muitos ganharam o futuro universitário, um pouco pelo investimento no tempo, mas muito, como nos ensinou Bourdieu (2007), pelo investimento cultural e econômico feito pelos seus familiares que garantiram a estes o domínio do conhecimento hegemônico cobrado no Enem ou em outro vestibular.

Quando estes chegam à universidade, porém, descobrem que é preciso abrir mão de outros presentes em nome da realização profissional. Noites sem dormir, pouco tempo para descanso e lazer, uma pilha de livros para ler crescendo progressivamente... E a pergunta: quando se formarem, encontrarão o tal futuro desejado?

Tomando de empréstimo a expressão de Ailton Krenak (2020), podemos concluir que, por diversas vezes, muitas práticas escolares tentam vender o amanhã. E o preço pago é o presente. Preço caro quando o amanhã nunca chega em uma sociedade onde o tempo é mercadoria e a desigualdade social é o mecanismo deste relógio. Basta lembrar da frase tão difundida até hoje de que tempo é dinheiro.

E os professores e professoras destas escolas que vendem o amanhã? Estes, por diversas vezes, também “abrem mão” dos seus presentes, dos seus projetos e seus anseios, porque acabam “comprando” ou sendo obrigados “a comprar” a ideia de que a escola produz futuro. E pensam que não é possível parar para uma conversa com a turma, realizar um projeto mais criativo, usar um tempo mais extenso para estudarem um tema que exige mais cuidado. Muitos e muitas pensam que nada disso pode ocorrer porque precisam terminar a lista de conteúdos. Lista esta que é resultado de disputas políticas, elaborada para não ter fim, sendo sempre acrescentada para que os/as professores/as não se sintam livres para criarem seus percursos de ensino/aprendizagem; lista que cumpre o papel de fazer com que estes/as professores/as acreditem que são os/as responsáveis por garantir o futuro destes/as jovens, futuro este que, a despeito do esforço de seus/suas mestres/as, facilmente se manterá como o presente, como me ensinou o sábio menino da conversa narrada no início do capítulo.

Dura lição para nós professoras que vivemos correndo atrás do tempo. Nunca conseguimos ler todos os livros que achamos necessários para a nossa formação, menos ainda para ler os livros que desejamos ler. E quando lemos, a falta de tempo não nos permite saborear, fazer extensas anotações, pesquisar as fontes, parar para olhar o céu e pensar um pouco mais sobre aquela obra. Sempre estamos correndo atrás do final dos livros, porque temos outros livros, e outros trabalhos de alunos e alunas para ler, e relatórios extensos para preencher (tão extensos que só podem ser preenchidos pela pura burocracia, já que não há tempo para relatar quase nada...). Se estivermos falando de professoras que são mães, esta falta de tempo é triplicada em uma sociedade onde o trabalho materno não conta como trabalho.

Por histórias como estas que Masschelein e Simons receberam críticas sobre suas reflexões a respeito da escola como tempo livre. Os autores se defendem das críticas, respondendo especialmente à acusação de que a escola

está a serviço do capital. Masschelein e Simons não negam essas corrupções, mas defendem que elas só

[...] ocorrem justamente para domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo. Desde a sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado, como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. E essa expropriação radical, ou “tornar público”, é difícil de ser tolerada por todos os que procuram proteger a propriedade (Masschelein; Simons, 2014, p. 15).

Neste ponto, eu gostaria de salientar o que entendo como duas fragilidades deste pensamento: a primeira, já explicada, é entender a escola como uma instituição que atravessa o tempo mantendo uma essência²; em segundo lugar, o entendimento de que o conhecimento e toda sorte de capital cultural podem ser expropriados para serem liberados para uso público. Penso que todo conhecimento se constitui na relação de poder, e quando um conhecimento é disponibilizado, divulgado e circula pela sociedade, ele alcança e dialoga com as redes de educativas de cada um/uma.

A provocação de Masschelein e Simons, porém, me faz retornar ao mesmo dia em que realizei a roda de conversa sobre o papel da escola. Naquele mesmo dia, fiz uma roda de conversa com outra turma de estudantes, também uma turma de correção de fluxo. E discutimos se eles se sentiam livres na escola. Vários estudantes disseram que não. Um deles disse, inclusive, que não era livre **nem em pensamento**, pois precisava pensar naquilo que o professor mandava. Era preciso seguir o raciocínio do professor. Uma menina, porém, desestabilizou a conversa quando nos disse que se sentia muito livre na escola. Lá ela estava livre de todos os problemas.

Não sei se a história é verídica, mas uma colega certa vez me contou que esta menina tinha uma vida familiar muito confusa. Já havia passado fome, mesmo sendo filha (não reconhecida oficialmente) de um homem que tinha enriquecido com agiotagem. Independente da veracidade, sua história nos permite refletir que quando entra na escola, ela não abandona a história, os medos, as angústias e todo o capital cultural de quem passou fome e se sente desprezada pelo pai. Contudo, reconhece na escola o *espaçotempo*

2 Os autores respondem a críticas como estas defendendo que “isso não significa que a escola, como uma espécie de torre de marfim ou ilha, se refira a um tempo ou lugar fora da sociedade. O que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos, no cotidiano de suspensão (temporária) e profanação” (Masschelein; Simons, 2014, p. 40). Trabalham, porém, durante todo o livro, com este arquétipo de escola.

de oportunidade para viver outras experiências que não sejam visivelmente marcadas por esta história. Na Educação de Jovens e Adultos ouvimos muitas narrativas de estudantes que se referem a este movimento de se sentirem como estudantes, deixando a vida difícil em suspensão. Na escola, eles suspendem (mas não abandonam) as suas histórias. Aqui, podemos retomar a reflexão de Masschelein e Maarten Simons (2014, p. 85):

É claro que existem diferenças entre os alunos, seja nas roupas, na religião, no sexo, nos antecedentes ou na cultura. Mas, na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta. A comunidade escolar é, nesse sentido, uma comunidade profana (ou seja, secular). Os referentes comuns que definem a comunidade (tais como identidade, história, cultura etc.) são tornados inoperantes – mas não destruídos – e aparecem como um bem comum, passando a ser, por meio disso, abertos e disponíveis para novos usos e novos significados no estudo e na prática (Masschelein; Simons, 2014, p. 85).

Embora concorde com ideia da escola como uma possibilidade de suspensão das histórias, identidades e culturas, penso que compreendê-las como inoperantes é desconsiderar que – ainda que possam, no pensamento daquele estudante, estar em suspensão – os muros da escola são altamente permeáveis. Ninguém abandona sua história, sua cultura e sua identidade, aquilo que aprendi a chamar de suas redes educativas.

Os autores defendem que a escola “separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário” (Masschelein; Simons, 2014, p. 29) como se esta “desigual ordem social e econômica” não os constituísse; como se a luta de classes não entrasse na sala de aula; e como se o helicóptero que invadiu a escola, como narrado no capítulo anterior, não nos mostrasse esta desigual ordem.

Retomando, portanto, a questão da escola como tempo livre, sem perder a dimensão política e econômica, gostaria aqui de pensar nesta possibilidade. Seguindo a provocação de Masschelein e Simons, o tempo livre aqui tem o significado vinculado à definição grega de ócio. Não se trata de um tempo para não fazer nada, mas um tempo que não está vinculado à realização de um produto. Um estudante de uma escola de edificações pode usar o seu tempo para fazer um projeto de um prédio. Este tempo pode ser considerado como tempo livre na medida em que o prédio em questão não será construído, não está vinculado ao mercado imobiliário. É um tempo livre para experimentação, criação e reflexão. Os autores, ao defenderem

este tempo livre nas escolas, denunciavam o controle do tempo e a opressão da lógica da produtividade nas instituições escolares da modernidade.

Buscando contextualizar esta reflexão, percebo nas escolas em que lecionei e nas escolas onde trabalham os licenciandos de história para quem leciono, a mesma lógica de produtividade e de controle do tempo. Qual o tempo para as leituras dos livros? Qual o tempo para a realização de uma peça teatral? Qual o tempo para contarem suas histórias de vida? Qual o tempo para um debate sobre a conjuntura política nacional? Qual o tempo para ouvirem uma música? Assistirem a um filme? Realizarem uma festa? A resposta é quase um *leitmotiv* dos professores: Não tenho tempo. Preciso “dar” o conteúdo que cai no Enem e no vestibular.

Concordo plenamente que precisamos, especialmente nas escolas públicas, trabalhar (e não dar) os conteúdos que são tratados no Enem e no vestibular. Acho que a contetudofobia é tão empobrecedora das práticas educacionais quanto o contetudismo (Veiga-Neto, 2012). Mas trago uma questão para pensarmos. Será que estamos garantindo mais possibilidades de conhecimento aos nossos estudantes quando os colocamos em contatos breves com “todo” o suposto conteúdo que vai cair no Enem e no vestibular? Ou será que quando usamos o tempo para uma peça de teatro estamos possibilitando a estes estudantes um contato mais intenso com o conteúdo específico e com outros elementos que são requisitos para a prova, tais como leitura, escrita, autonomia, segurança emocional, prazer pelo conhecimento, entre outros? Será que este contato diferente com o conhecimento não contribui para leituras e estudos individuais que este estudante possa ter no contato com conteúdo supostamente não trabalhado nas aulas? Não pretendo aqui responder a esta pergunta nem esgotar suas possibilidades. Mas quero lembrar que nós, professoras/es, também somos massacradas/os por esta lógica produtivista e por este tempo controlado. Tão massacradas/os que por diversas vezes não nos permitimos ou não conseguimos ver outras possibilidades como este convite ao tempo livre.

Nesta opressão do tempo, somos forçadas/os a correr atrás do que falta, em uma incessante busca pelo futuro, como se fosse possível trabalhar “todo o conteúdo”, como se fosse aferir “tudo o que os/as estudantes sabem”, como se nas mãos daquela professora ou daquele professor estaria a garantia de um futuro melhor para aquele/a estudante. É a escola passa a ser entendida como a garantia do futuro, um trampolim para uma igualdade social e uma sociedade mais justa. Mas a sociedade capitalista da qual fazemos parte quer esta igualdade? Não precisaria ela justamente desta desigualdade para poder existir? Enquanto isso, colocam a responsabilidade na escola e nas professoras e professores para a não existência de um futuro melhor para estes/as estudantes.

E se rompêsemos com esta farsa, reconhecendo que a luta é contra o capitalismo e que a escola mais justa é aquela que ao em vez de centrar a sua preocupação no futuro, busca se preocupar mais com o presente dos/as estudantes?

Neste desafio de um tempo anticapitalista, recorro novamente a Ailton Krenak (2020, p. 88), quando este nos ensina que a sociedade contemporânea, capitalista, antropocêntrica sempre busca vender o amanhã, fazendo com que as pessoas abram mão de suas vivências do presente para construírem um futuro que nunca chega. “Temos de parar de ser convencidos. Não sabemos se estaremos vivos amanhã. Temos de parar de vender o amanhã”. Para Krenak (2020b), combinar algo para amanhã é simplesmente “uma espécie de fé na vida”. Nada mais que isso.

Será que não podemos aprender um pouquinho deste conhecimento que Ailton aprendeu com seu povo Krenak e parar de vender o amanhã nas escolas? Será que não importa mais vivermos os momentos presentes de reflexão, criação e produção de conhecimentos? Permitir-nos questões, desvios de conversas, contemplação?

Faço esta provocação lembrando de uma jovem professora que, ao ouvir esta minha reflexão, me retornou com outra questão, me desafiando a pensar. Beatriz Souza, esta jovem professora, fundou um pré-vestibular social. Além de professora de história, atuava na coordenação de toda a estrutura e dinâmica do curso que recebia jovens e adultos motivados a estudar nas universidades.

Como toda professora de pré-vestibular, Bia, como a chamamos, atua contra o tempo na lógica de tratar da grande lista de conteúdos do vestibular e do Enem. Em um pré-vestibular social, este tempo é ainda mais curto, quando os estudantes têm menos tempo de aula. Conversávamos sobre o quanto não é possível tratar de todos os temas, mesmo quando os professores supostamente têm muito tempo. Eles até podem falar e discorrer sobre todos eles, mas cada estudante daquela sala se apropriará a partir das suas referências e do seu *espaçotempo*. Todo currículo é uma seleção dos conhecimentos considerados válidos para uma sociedade, como nos ensina Tomaz Tadeu Silva (2009). Mas esta seleção dos conhecimentos ocorre em várias instâncias. Os conhecimentos são selecionados em políticas públicas como as que produziram a BNCC na atuação das direções escolares, no planejamento de cada professor e na cabeça de cada estudante. Este movimento de seleção do conhecimento não é linear, pois, a BNCC informa e é informada pelas tensões das diferentes esferas que compõem os currículos.

Conversando com a Bia sobre este intenso movimento de seleção do conhecimento, a desafiei: se há sempre muita seleção, por que não

assumirmos logo a impossibilidade da totalidade e nos permitirmos parar a incessante busca por um amanhã para criarmos possibilidades de produções de conhecimento no presente? Não seria melhor seguirmos a proposta de Gumbrecht (2010) ao presentificar o passado nas suas aulas? Será que, ao dedicarmos mais tempo a uns temas do que outros (estes últimos desenvolvidos em forma de estudos alternativos, paralelos e secundários, como estudos dirigidos ou leituras em casa, por exemplo), não estamos provocando nos estudantes uma relação mais intensa com o aprendizado, provocando neles o desejo de estudar e conhecer mais os outros temas não tratados com tanta profundidade? Será que não precisamos parar de vender o futuro garantido pelas universidades e pensamos no presente melhor, quando, ao vivê-lo, temos tempo para saborear o saber? Lembro aqui da etimologia das palavras saber e sabor, vindas do mesmo radical, *sapere*.

Bia me ouvia falar, pensando em cada um dos seus alunos e alunas: a moça que trabalha como empregada doméstica, o jovem que deseja um salário melhor para comprar uma casa, o homem que nunca teve a chance de realizar seu sonho de faculdade... Vidas tão duras no presente.

Será que devo retirar deles o direito de pensar no futuro? Será que não é preciso vender o amanhã para que estas pessoas sobrevivam a dureza do presente?

A pergunta de Bia foi cortante, precisa e provocadora de reflexões.

Como não vender o amanhã, não cair na lógica produtivista da educação capitalista que relega ao estudante o papel de depositário de informações sem sufocar projetos de um futuro melhor? A pergunta desta professora engajada na justiça social nos fez caminhar por uma longa estrada de conversas que visitou Paulo Freire e a frase que não canso de repetir: “sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto de demasiado ‘aderidos’ ao mundo concreto, submergimo-nos no imobilismo fatalista” (Freire, 2000, p. 133).

Quando Freire nos ensina que um sonho de um mundo melhor nasce do reconhecimento das opressões e limitações do mundo real, nos lembra que tanto o pensamento idealista que pouco reconhece as limitações da realidade, quanto um pensamento fatalista, que, preso à pura denúncia das opressões, não vê possibilidades de ação são pensamentos empobrecedores da luta por este mundo melhor. Sonhar para Paulo Freire, portanto, faz parte da luta política. Sonhar com uma vida melhor, que só pode existir na articulação de sonhos coletivos, de uma vida melhor para todos e todas, não pode ser uma ação desvinculada das denúncias da opressão.

Se a venda do amanhã faz parte das opressões cotidianas de uma sociedade que vende o instante, o sonho faz parte da luta contra esta sociedade. Se não devemos vender o amanhã, vinculando o aprendizado sempre a um ganho futuro que não chega, tampouco devemos impossibilitar o sonho com este amanhã. Os pré-vestibulares sociais como os criados pela Bia não vendem o amanhã, pois denunciam permanentemente a falácia da meritocracia que justifica a desigualdade de acesso às universidades públicas. Na subversão da venda do amanhã, os pré-vestibulares sociais provocam sonhos. Sonhos que não idealizam um mundo inalcançável, mas criam cotidianamente estradas para a luta. E se estes sonhos forem muito distantes, ensinam, como explicou Fernando Birri, a Eduardo Galeano³: “A utopia serve para continuar caminhando”.

Fabricando estes sonhos, outras tantas professoras se recusam a vender o amanhã. Justamente por isso são senhoras do *kairós*, senhoras do tempo das oportunidades, pois, aproveitam cada *espaçotempo* das suas aulas. Uma pergunta, um comentário sobre algo que apareceu nas **médias**, um acontecimento diferente, e até uma formiguinha caminhando no chão da sala da educação infantil pode ser a oportunidade para uma professora *kairós*, senhora do tempo oportuno, tecer com seus estudantes importantes conhecimentos.

Há uma história do candomblé de Angola que conta que Tempo era um rei muito agitado e que estava sempre reclamando da falta de tempo. Dizia que nunca sobrava tempo para realizar todas as tarefas que planejava. Reclamou tanto que Zambi lhe deu a tarefa de controlar o tempo. Tempo agora seria o responsável pelas mudanças climáticas, pelas estações do ano, pelo dia e pela noite. E, assim, este inkice passou a comandar o tempo.⁴

Refletindo na sabedoria desta história, encontro um convite para que possamos inverter a lógica da falta de tempo, criada pelo capitalismo, passando a comandá-lo em todas as escalas da nossa vida.

3 “A utopia serve para caminhar”, como disse Fernando Birri para os estudantes de uma Universidade em Cartagena das Índias (Colômbia) e para Galeano que o acompanhava. Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NyYZj8>>.

4 Esta história tem algumas variações. Algumas relacionam o inkice Tempo com o orixá Iroko. Outras marcam as diferenças, por serem de candomblés de origem distinta. Esta versão que conto está disponível em: <<https://terreirocachoeciradaoxum.comunidades.net/orixa-tempo>>. Acesso em: 19 out. 2023.

**EU APRENDI QUE SOU NEGRO:
UMA AVALIAÇÃO
DE UMA PROFESSORA
QUE APRENDEU QUE É BRANCA**



Era uma turma que apresentava muitas situações de agressividade entre os alunos e alunas. Brigavam por diversos motivos. Estavam no que hoje corresponde ao 7º ano. No ano anterior, eles formavam a turma 507. Quem é professor antigo na rede pública sabe o que significa este 7. Havia uma prática frequente na gestão escolar de criar turmas com alunos e alunas com idades próximas, o que fazia com que alunos e alunas que repetiram de ano várias vezes ficassem na mesma turma. As idades iam aumentando e os números das turmas também. O 7 do 507, portanto, era porque aqueles meninos e meninas já tinham passado pela turma 503, pela turma 505, formando, após uma nova repetência, a turma 507.

Em um intenso embate na escola, a turma 507 foi aprovada para a 6ª série (hoje seria o 7º ano), mas continuava uma turma muito briguenta. Muitos professores reclamavam deles. Sempre havia uma confusão. Uma passagem provocadora pela mesa de um colega gerava um soco, que gerava um revide e estava feita a confusão. Mas eu tinha uma carta na manga. O conteúdo de história para aquele bimestre era o feudalismo e eu tinha o Jogo dos Senhores Feudais, um jogo que inventei e que era um sucesso em todas as turmas. Sempre funcionava! Os alunos e alunas amavam. Jogavam, prestavam atenção nas aulas expositivas, se interessavam em ler sobre o assunto, se vestiam de cavaleiros medievais... Era sempre um grande evento na escola. Não seria diferente com aquela turma... Não? Por que não seria diferente se toda turma tem suas diferenças? Aquela turma tinha as suas. Boa parte daqueles/as estudantes tinha dificuldades para ler e escrever. E este diagnóstico da turma era acompanhado das frases: “A culpa é das professoras do primeiro segmento. Não somos alfabetizadores; não têm mais jeito”. Ao usar esta frase, pouco pensávamos, professores e professoras, nas violências sistêmicas e simbólicas que não permitiram a estes/as jovens desenvolverem uma relação mais próxima com a escrita. Tinham acesso a livros? Seus pais sabiam ler? Qual a importância e o sentido da leitura e da escrita para as suas vidas? Eles as percebiam como necessárias? Ou o imperativo da escrita era mais uma violência do papel em branco que no lugar de convidar, oprimia?

Falando em branco, arrisco a dizer que 90% da turma era composta por estudantes negros e negras, o que não é um dado aleatório já que as estatísticas nos mostram que jovens negros são mais reprovados do que alunas e alunos brancos porque já são classificados por muitas professoras e professores como menos capazes.¹

1 Luana Tolentino nos conta que, antes da pandemia de Covid-19, “o IBGE apresentou o resultado de uma pesquisa que não deixa dúvidas quanto ao impacto da discriminação e da pobreza no que diz respeito à permanência e ao sucesso da juventude negra nas escolas. Somente em 2019, mais de 10 milhões de jovens com idade entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio. Desse total, 70% eram negros”. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/racismo-impede-que-criancas-e-jovens-negros-concluam-os-estudos>>. Acesso em: 4 out. 2023.

Com suas especificidades, aquela turma se relacionou de uma forma diferente com o jogo que eu tanto valorizava. Em primeiro lugar, não acharam tão legal quanto eu achava. Primeira decepção. Em segundo lugar, aproveitaram a competição do jogo para se estapearem por diversas vezes. E a sala de aula virou um ringue de boxe. Enquanto brigavam, soltavam sempre a frase: “Você fala isso porque sou preto! Você faz isso porque sou preto!”.

Por vezes, quando a confusão impera na sala, muitos de nós professores e professoras respiramos fundo e, por frações de segundo, experienciamos um distanciamento da situação que faria inveja a muitos praticantes da ioga. Parece que saímos da sala e olhamos de cima a situação, como se não estivéssemos fazendo parte daquilo. O triste é que é por frações de segundo, como falei. E o mais triste é que é apenas para nos perguntarmos: “Onde foi que errei?”.

Enquanto os alunos e alunas se estapeavam, eu vivia meu segundo de distanciamento com o tilintar da voz que se repetia: “Você fala isso porque sou preto! Você faz isso porque eu sou preto!”.

Retomando a sala de aula, já tinha tomado a decisão: se é para estudar o século XII, estudaríamos histórias do continente africano. E as aulas foram replanejadas para o desenvolvimento de um projeto de histórias da África.

A discussão sobre o racismo foi a primeira etapa do projeto. Fizemos uma roda com a turma e começamos a discutir sobre o tema. O debate foi caloroso. E o leitor ou leitora da minha história já pode imaginar a confusão que deu. Se eles brigavam o tempo todo, imagina a briga que ocorreu no debate? Santa ingenuidade a minha... Enquanto eu tentava evitar que dois alunos levassem o debate para a agressão física, um outro estudante, no canto da sala, levantava o dedo insistentemente, quase se levantando da cadeira para que eu pudesse vê-lo. Ao mesmo tempo, disfarçava para que o restante da turma não prestasse muita atenção nele, já que todos estavam interessados na briga que estava para acontecer do outro lado da sala. No meio da roda, com a mão esquerda fazendo sinal de “Pare!”, eu buscava conter um garoto que já havia se levantado para brigar, com a outra eu sinalizava para o rapaz do canto da sala: “Quer falar alguma coisa?”, perguntei. Baixinho, como se quisesse que apenas eu ouvisse, ele me perguntou: “Professora, eu sou negro?”.

No trabalho cotidiano docente não há muito tempo para nos sentarmos, respirarmos profundamente e citarmos meia dúzia de autores que tratam do assunto antes de darmos a resposta adequada para uma questão do aluno, separarmos uma briga, tomarmos esta ou aquela decisão. Por isso, defendendo que professoras e professores são senhoras do *kairós*, senhoras do tempo oportuno como citei no capítulo anterior.

Nesse sentido, resgato Michel de Certeau (2012), que nos ensina que na vida cotidiana usamos conhecimentos produzidos por meio das práticas cotidianas de manutenção da vida. Estes conhecimentos vêm da nossa memória de outras práticas. Levando esta reflexão para a nossa vida de professora, quando dois alunos estão brigando, não temos como parar muito tempo para tomar decisões. A prática reflexiva da professora vem de sua memória produzida imediatamente a partir das demandas daquele presente. Esta memória manipula práticas antigas da época em que éramos alunas, práticas da história de outras professoras, dos livros que lemos e um emaranhado de práticas que vêm de nossas redes educativas. Por isso, somos senhoras e senhores do tempo oportuno.

Voltando para a minha história, eu não tinha muito tempo, nem sabia exatamente o que falar. Para mim, aquele menino era negro retinto. Mas era eu quem iria lhe definir? Afinal, não poderia e não posso nunca esquecer que eu era a professora branca naquela sala de aula. A denúncia de Cida Bento precisa ecoar permanentemente nas salas de aula de professoras brancas como eu:

As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos. Muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam, se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionárias é composta quase exclusivamente de pessoas brancas? Assim vem sendo construída a história das instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Esta transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios (Cida Bento, 2022, p. 17-18).

E ser professora branca significava e significa me descobrir como branca, me descobrir como aquela que, ainda que busque promover um discurso antirracista, que ainda que tenha tentado lutar contra o racismo em suas salas de aula, não deixou de usufruir os privilégios de ser branca e loura em uma sociedade que tem o racismo como um dos pilares do seu desenvolvimento. Assim, me descobrir como branca é descobrir meu racismo e compreender

a minha branquitude olhando para a minha trajetória como estudante e professora.

Grada Kilomba (2019, p. 43), aprofundando o pensamento de Paul Gilroy, discute “cinco mecanismos distintos de defesa do ego pelos quais o sujeito branco passa a fim de ser capaz de ‘ouvir’, isto é, para que possa se tornar consciente de sua própria branquitude e de si própria/o como perpetradora/perpetrador do racismo: negação; culpa; vergonha; reconhecimento; reparação”.

Nós, educadoras brancas, precisamos reconhecer que por diversos momentos negamos os nossos privilégios. E que para sairmos desta fase, precisamos passar pela culpa, vergonha, pelo desejado reconhecimento até chegar à reparação.

Descobrir minha branquitude como educadora passa pela conscientização da minha branquitude em toda a minha trajetória de vida. Quantas vezes me beneficiei do padrão de beleza racista de nossa sociedade? Quantas vezes fui aceita e frequentei espaços apenas por ser branca? Quantas vezes me senti pertencente a estes espaços enquanto pessoas negras não se sentiam? Quantas vezes me senti pertencente à universidade, mesmo sendo da primeira geração da família que entrava neste espaço? Quantos alunos e alunas negros/as eu busquei silenciar? Quantos traumas eu não enxerguei como professora? Quantas vezes ignorei, no discurso branqueador da minha família, que a avó doceira, mulher bondosa, caseira e calma, tida por uns da família como parda, por outros como morena bem escura, era uma mulher silenciada e sujeitada às ordens de um avô branco de olho azul que não permitia que ela saísse de casa? Quantas falas minhas contribuíram para aumentar as feridas das mulheres negras familiares, amigas, colegas, estudantes? Como contribuí para o racismo cotidiano?

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (Kilomba, 2019, p. 80).

Minha branquitude acompanha a pergunta daquele menino: “Professora, eu sou negro?”. Não sei se fiz o correto, mas foi o meu possível naquele momento, quando rapidamente respondi: “Durante o desenvolvimento do nosso projeto, você vai descobrir...” e fui apartar a briga que já estava conflagrada.

Nos dias subsequentes, continuamos o nosso projeto produzindo mapas em papel manteiga, mostrando as transformações históricas no continente, do século XII ao XXI, estudamos especialmente povos da África centro-ocidental, fizemos um dicionário de palavras de origem bantu no português do Brasil e uma exposição de fotos, onde eles se fotografavam mostrando as cores de suas peles e as variações das cores que chamamos de as cores dos filhos da África.

É sempre bom lembrar que o estudo da história da África e dos afro-brasileiros deve estar presente nas escolas como exigência da Lei 10.639², que garante o estudo de história e cultura da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares brasileiros, datada de 2003, e sendo alterada para a Lei 11.645³, de 2008, acrescentando o estudo da história e cultura indígena em todo o currículo escolar, mas especialmente na Educação Artística, na Literatura e História brasileiras.

Em outro momento tratarei da temática indígena, mas, por ora, quero tratar da temática africana e afro-brasileira, reconhecendo na Lei 10.639 um marco na luta de importantes movimentos sociais antirracistas no Brasil, fruto de demandas sociais e lutas políticas e cotidianas de diferentes grupos e gerações. Esta lei é fruto da luta da professora e deputada Antonieta de Barros, do rei Zumbi dos Palmares, da escritora Carolina Maria de Jesus, do advogado e escritor Luís Gama, da filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez, de tantas outras lideranças negras da história brasileira e de tantas outras pessoas desconhecidas, que, ao longo dos anos, resistem à ordem racista e patriarcal.

Importa ressaltar que a aplicação da lei constitui ainda hoje um desafio para educadores e educadoras na medida em que poucos são os cursos de formação de professores oferecidos sobre as histórias e culturas africanas e indígenas. Eu mesma tive pouco contato com a história, ou melhor dizendo, as histórias da África durante minha formação acadêmica, já que me formei em 2000, três anos antes da lei. Foi no decorrer das minhas aulas que fui procurando aprender. Afinal, somos professoras-pesquisadoras. E isso me ensina o cordel de Jarid Arraes (2020):

2 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.

3 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

Eu só acho um absurdo
Porque nunca ouvi falar
Na escola ou na tevê
Nunca vi ninguém contar
A história de Aqualtune
E o que pode conquistar.
Uma história como a dela
Deveria ser contada
Em todo livro escolar
Deveria ser lembrada
No teatro e no cinema
Que ela fosse retratada.
Mas eu tive que sozinha
Sua história então buscar
Foi porque ouvi seu nome
Uma amiga então citar
E por curiosidade
Na internet procurar.
É por isso que eu escrevo
E o cordel quero espalhar
Pra que mais gente conheça
E também possa contar
Tudo que Aqualtune fez
Pois é tudo de inspirar.⁴

Como Jarid Arraes fez, pesquisando e aprendendo sobre as histórias de Esperança Garcia, Maria Filipa, Luísa Mahin, Tereza de Benguela e tantas outras mulheres negras cujas histórias são narradas em seu livro, precisamos também fazer. Precisamos exigir formação inicial e continuada de professoras e professores sobre a história e cultura africana e afro-brasileira,

4 Poema de Jarid Arraes (2020, p. 31-32).

mas não podemos esperar que o pensamento colonialista ainda tão forte nas universidades seja desfeito para depois termos mais cursos sobre o tema.

Como fruto da luta do movimento negro, já temos ricos materiais que podem frequentar as nossas salas de aula, mas há também muito o que aprender com os/as estudantes, as histórias de vida de seus familiares e das lideranças comunitárias. Para isso, o convite para ouvir é tão importante. Ouvir nossos/as estudantes é uma postura de reconhecimento de que eles têm algo a nos ensinar. E aqui lembro a história de Diana, uma aluna que tive no 6º ano. Diana era uma menina pequenininha que me ensinou a grandeza do seu conhecimento.⁵

A escola pública em que eu trabalhava, no Andaraí, Rio de Janeiro, estava, na ocasião, negociando com o Museu do Folclore para participarmos de um projeto bem interessante do museu. Nós escolheríamos um tema de exposição a partir de uma lista e o museu nos enviaria seu acervo sobre este tema, além da estrutura para a exposição. Os/as estudantes da escola iriam produzir a exposição, montando as estantes, organizando as peças, fazendo legendas e textos da curadoria.

Querendo movimentar a escola, escolhi o tema “festas populares” e a turma da Diana ficou responsável por organizar a exposição Roda de Orixás.

Como a turma era composta por muitos alunos e alunas de religiões que discriminavam o candomblé e a umbanda, pedi para que cada aluno levasse um objeto que representasse a sua religião. Sentamo-nos em roda e estendi uma canga no centro dela⁶.

Cada um colocou ali o seu artefato religioso e entre eles, coloquei as várias estatuetas de Orixás que chegaram do museu. Eram estatuetas pequenas, da cor do barro, que se misturavam aos santos católicos, bíblias, crucifixos e outros artefatos religiosos.

Como já contei, eu pouco estudei sobre cultura afro-brasileira e fora uns pontos de umbanda que aprendi com algumas pessoas da minha família,

5 Vou contar aqui uma história que conto também em: ARANTES, Erika; ANDRADE, Nivea. Diana e os Orixás: imagens da questão racial em escolas. *Revista de Estudos Universitários – REU*, Sorocaba, v. 39, n. 2, 2014. Imagens e Sons na Contemporaneidade. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/1712>. Acesso em: 12 set. 2023.

6 Azoilda Trindade nos ensinou que “a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afrobrasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...”. Disponível em: <https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/valores-civilizac3b3rios-afro-brasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023. Importa ressaltar que no centro da roda coloquei uma canga, palavra de origem africana. Ver mais em: <https://www.geledes.org.br/conheca-palavras-africanas-que-formam-nossa-cultura/>. Acesso em: 4 out. 2023.

desconhecia as histórias dos Orixás. Então me preparei, pedindo ajuda a uma professora da escola, que era candomblecista.

Ao começar a aula, pedi para que cada aluno/a me dissesse o que estava vendo no centro da roda: “Um São Francisco!”, gritavam. “Uma Bíblia! O Novo Testamento!”. E a cada artefato que apontavam, eu perguntava quem havia trazido e pedia para aquele/a estudante contar sobre sua religião. Quando todos os artefatos levados tinham sido apresentados, só restavam as estatuetas dos Orixás.

Continuei perguntando: “O que mais vocês estão vendo no centro da roda?” e a turma ficou em silêncio. Insisti: “O que vocês estão vendo?”, o silêncio continuava.

Uma aluna pediu para ir ao banheiro. Outra ficava olhando para a porta da sala, quase prestes a fugir. E ninguém falava.

Eu, então, peguei a estatueta de Iemanjá, a levantei para todos/as verem e contei: “Esta é a representação de Iemanjá, para candomblecistas e para umbandistas ela é a rainha do mar. Quem rege as forças das águas salgadas”. Enquanto eu falava, Diana, sentada próxima a mim, levantava o dedo timidamente e me chamava baixinho, quase sussurrando:

“Professora! Professora!”.

“Diga, Diana”.

“Iemanjá protege os pescadores. Quando eles vão pescar, pedem benção para Iemanjá”.

“Muito bem, Diana. É isto mesmo”.

E levantei outra estatueta, mas antes mesmo de eu explicar, Diana me chamava um pouco mais alto: “Professora, professora! Esta é a Naná. Quando os bebês nascem, as mães levam para Naná abençoar”.

A esta altura, eu já tinha entendido que Diana entendia muito mais do assunto do que eu. E o meu papel ali, como educadora, naquele momento, era garantir que Diana pudesse nos ensinar. Eu passei a levantar as estatuetas e Diana continuava a explicar. Com a fala dela, quem estava olhando para a porta passou a olhar para aquela menina pequenininha e tão grande. As estatuetas passaram de mão em mão e eu aprendi que nós aprendemos muito quando ouvimos. Aliás, professores/as aprendem, a escola aprende, a ciência aprende quando ouvem as vozes silenciadas pelo pensamento colonizador.

Voltando a Grada Kilomba,

A epistemologia, deriva das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? E para quem as respostas são direcionadas? (Kilomba, 2019, p. 54).

Enquanto Diana explicava, uma amiga sua, ao seu lado, sorria e arriscava mesmo sentada, uma dança para cada Orixá. Eram gestos sutis e nem sei se a menina estava consciente da sua dança (afinal, o que seria estar consciente naquele instante?). Mas ali percebi que todos aprenderam. Eu aprendi a ouvir, Diana aprendeu que tinha muito a falar e a turma aprendeu a respeitar.

Infelizmente, nem sempre é assim nas escolas quando estamos falando de preconceito religioso. O preconceito com o Candomblé, com a Umbanda, com Tambor de Mina e toda a religiosidade de matriz africana é o preconceito racial.

Stela Caputo (2012, p. 201) acompanhou crianças de candomblé ao longo de 20 anos, durante seus percursos escolares. Quando perguntou a um jovem candomblecista se ele se sentia discriminado na escola, ele respondeu que não se sentia discriminado “a não ser aquele preconceito normal”. Preconceito normal...

Caputo (2012, p. 204) também conta que, ao entrevistar diretoras de algumas escolas sobre a presença de crianças candomblecistas, ouviu frases como: “Não temos criança com este problema aqui na escola. A maioria é católica”.

Diante de tantos preconceitos, tantas injustiças, opressões e tanta luta, a pergunta: “Professora, eu sou negro?” traz consigo toda a complexidade da luta anticolonial. Voltando à história desta turma, lembro o quanto aqueles meninos e meninas me convocaram para esta luta. Propus, como encerramento do nosso projeto de histórias da África, uma exposição com fotografias cujo tema seria “As cores dos filhos da África”. Os/as estudantes tiraram várias fotografias de partes dos seus corpos, mostrando a diversidade de cores presentes naquelas aulas. Fotos de mãos, de estudantes de costas para a câmera, de cabelos, entre outras. Quando comecei a prender as fotografias em um painel para ser exposto para toda a escola, percebi que um dos estudantes, que havia preferido tirar a fotografia de perfil, tinha um

desenho em sua cabeça, feito com máquina de cortar cabelo. Era o desenho de uma granada.

Exercendo um papel criativo e crítico no processo de produção do conhecimento, aquele estudante vinculava o tema da exposição, “As cores dos filhos da África”, com a imagem de uma bomba. Intencionalmente ou não, o estudante chamava à atenção para a necessidade de pensar as questões raciais no Brasil dos filhos da África permeadas por trajetórias históricas de violência que vão dos navios negreiros do século XVI às invasões militares nas favelas. Aquele menino também trazia em seu cabelo um símbolo de resistência. Fato que só fui compreender muito tempo depois. Não havia ali a separação entre uma opressão vivida e uma resistência ativa e forte e não era fortuito que esta relação estava expressa em seu cabelo.

Contudo, o pensamento colonial é tão opressor que fica dentro da gente. E após ter experienciado tantas formas de aprender as histórias da África com aquela turma que me provocou abandonar a Europa, não consegui abandonar as formas de avaliação classificatórias. E tentando ser um pouquinho ousada, o máximo que consegui foi pedir para que eles escrevessem uma carta para mim, contando tudo o que aprenderam.

Na minha cabeça, era preciso documentar, como se fosse possível documentar e quantificar tudo o que nós aprendemos. As cartas foram muito diferentes, desde aquela de três páginas, que contava sobre o que um estudante aprendeu da cultura banto à carta em forma de lista que enumerava todas as palavras de origem banto usadas no português do Brasil. Uma pequena carta, porém, me chamou a atenção. Era a carta do menino que fez a pergunta e ficou sem resposta. Ele apenas escreveu:

“Eu aprendi que sou negro”.

**VIVER NO CONTRÁRIO
DE UM MUNDO MELHOR:
APRENDENDO COM
HISTÓRIAS INDÍGENAS**



Este livro que se encaminha para o final foi escrito com muitas interrupções durante a pandemia da Covid-19. Escrever sobre escolas em um momento em que seu espaço físico tomava o lugar do corpo de professoras que se desdobravam em aulas remotas pouco acessadas por estudantes foi um desafio. Falar de educação para futuras professoras em aulas remotas da faculdade de educação foi um exercício contínuo de busca de um sentido para a nossa atuação docente durante um período com tantas mortes, fruto de um vírus, da negligência e do genocídio. Entre algumas conversas, quando buscávamos o sentido da escola durante a pandemia, uma orientanda de doutorado desabafou: “Eu queria acordar do pesadelo”. Refletindo sobre aquela fala doída, cansada, solidária a quem perdia seus familiares, sufocada pela opressão, mas também por saber que tinha gente morrendo por falta de ar em corredores de hospitais sem vagas para internação, entendi que há pesadelos que não acabam quando acordamos. Há pesadelos que não são tecidos pelo inconsciente, mas pelo voto, pelo descaso e pelo ódio. O pesadelo lembrado pela doutoranda me remeteu a dois autores já citados neste livro: Paulo Freire e Ailton Krenak. O primeiro cunhou a frase que virou meu *leitmotiv* do período pandêmico: “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário” (Freire, 2000, p. 133). Professoras e professores inconformadas/os com as injustiças do mundo, sempre trabalham nas entranhas do contrário do mundo melhor. Se o mundo melhor é ter vagas nas universidades para todas e todos as/os estudantes que desejassem tê-las, sempre trabalhamos nas entranhas do contrário do mundo melhor no Brasil. Se nossas escolas são violentadas por ações policiais e sofrem o descaso do poder público, trabalhamos nas entranhas do contrário do mundo melhor. E durante a pandemia, este contrário se ampliou e as entranhas ficaram mais fundas como se caíssemos em um poço sem fundo. Permanentemente caindo.

Este cair é o que me leva a Ailton Krenak. Ailton, que durante o período pandêmico lançou três livros, ganhando o reconhecimento da mídia, tem uma atuação política de abrangência nacional bem antes do século XXI. Muito antes disso, durante a constituinte, no período de democratização pós-ditadura civil-militar no Brasil, Ailton silenciou o até então barulhento congresso, com um discurso que começava assim:

Espero não agredir, com a minha manifestação, o protocolo desta Casa. Mas acredito que os Srs. não poderão ficar omissos. Os Srs. não terão como ficar alheios a mais esta agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena (Krenak, 1988, p. 573).

Enquanto discursava, Ailton Krenak, pintava o seu rosto com jenipapo em uma manifestação de luta. Quando perguntado sobre este momento, no

documentário dirigido por Marco Altberg, intitulado *Ailton Krenak: o sonho da Pedra* (2017), Krenak lembra o quanto foi doído e difícil realizar aquela fala onde usar um terno seria ser considerado um igual, mas se expressar com seu corpo, suas vestes e adereços poderia “agredir” aqueles que estavam defendendo o “povo brasileiro”¹.

No livro *Como adiar o fim do mundo*, o autor lembra aos não indígenas que se o desenrolar da política brasileira pós-golpe de 2016 e as eleições de 2018 nos deram a sensação de estarmos caindo cada vez mais, os (aproximadamente) 305 povos indígenas deste país² se sentem caindo desde 1500, quando tiveram suas terras invadidas pelos não-indígenas europeus (Krenak, 2019).

Lembro de ter usado, em minhas aulas na escola básica, um livro só de imagens para contar este extermínio ao longo da história brasileira. Trata-se de um livro infanto-juvenil da Regina Renó (1998), que através das imagens conta a história de um menino que fez um barco de papel e viajou pela história do Brasil carregando apenas uma reportagem de jornal que dizia “Índio morre incendiado” em 1997.

Ao trabalhar com este livro, eu convidava os/as estudantes a escreverem coletivamente a nossa história. Em roda, mostrando cada página ou exibindo as imagens no *datashow*, pedia para que eles narrassem o que viam. Eu poderia dizer que eles perdiam um certo tempo discutindo o que aconteceu em 1997, mas, aos poucos, fui entendendo que ao contrário de perder, eles ganharam e construíram a experiência de refletir sobre pistas, fazer perguntas, buscar formas de encontrar respostas, trabalhando colaborativamente. E quando ninguém sabia o que havia acontecido, encontravam na internet o fato de cinco jovens de classe média e alta de Brasília incendiarem o corpo de Galdino dos Santos³, indígena pataxó que, um dia após as comemorações

1 Ailton Krenak nos explica: “O nome Krenak é constituído por dois termos: um é a primeira partícula, kre, que significa cabeça, a outra, nak, significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como ‘cabeça da terra’, como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra” (Krenak, 2019, p. 48).

2 Estimativa segundo o censo do IBGE de 2010. Dados disponíveis em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F>. Acesso em: 6 ago. 2023. E: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>>. Acesso em: 6 ago. 2023.

3 “Um dia depois do Dia do Índio, 19 de abril, comemorado com protestos pelos 320 mil índios do país, cinco rapazes de classe média, do Plano Piloto de Brasília, jogaram combustível e incendiaram o índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, na madrugada de ontem, numa parada de ônibus da 503/504 da W3-Sul, num crime que provocou comoção no país”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/03/02/interna_cidadesdf.830446/selvageria-contra-o-indio-envergonha-todo-o-pais.shtml>. Acesso em: 22 out. 2023.

do, na época, chamado *Dia do índio*⁴, dormia em um banco de um ponto de ônibus da capital nacional.

A simples imagem de um menino em um barco de papel carregando este jornal nos rendia indignação, palavra que não consta na BNCC, mas que é fundamental para um currículo comprometido com a justiça social.

Virávamos a página do pequeno livro de imagens e a turma de estudantes ia descobrindo por onde e quando aquele menino do barco de papel passava: as manifestações dos “cara pintadas” durante o *impeachment* do então presidente Collor de Melo, em 1992; o Grito do Ipiranga, em 1822; uma lavoura de cana com trabalho escravizado (século XIX); a Inconfidência Mineira, em 1789... Até que o menino com seu barquinho chegava à primeira missa rezada no Brasil. Ao levantarem a cruz, o moleque fez uma traquinagem de menino. Subiu no madeiro como se dependurasse em uma árvore. E, perdão pelo *spoiler*, mas não resisto a contar que o pequeno viajante do tempo pregou no alto da cruz a mesma reportagem que carregou por toda a história, de 1997 a 1500: *Índio morre queimado*.

Este livro, aparentemente tão simples por ser apenas imagético, rompe com o nosso preconceito em relação às manifestações culturais não letradas, nos convidando à reflexão que ganha em força na proporção da indignação, a justa raiva, como nos lembra Paulo Freire (2021)⁵.

São estes mais de 500 anos de indígenas morrendo assassinados que fazem Ailton Krenak nos lembrar o quanto estes povos estão caindo há tempos.

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?” Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa” (Krenak, 2019, p. 31).

Como percurso (ou seria uma receita?) para esta queda, Ailton Krenak nos convida a aprender a cair, inventar paraquedas coloridos e cair artisticamente em danças, piruetas e canções.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio

4 Em 8 de julho de 2022, apesar de vetada pelo então presidente da república, foi promulgada, por ação do Congresso Nacional a Lei 14.402 que nomeia o dia 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas, em substituição a Dia do Índio, para marcar a pluralidade dos povos.

5 Freire (2021, p. 73) declarava: “A minha raiva, a minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos”.

de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo, que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. É a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (Krenak, 2019, p. 26).

Cair como na capoeira, uma queda que precede o ato de dar uma rasteira. Aprender com a queda e inventar sonhos. O autor nos explica que, ao falar de sonho, não está tratando do

[...] sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza “estou sonhando com o meu próximo emprego, com o próximo carro”, mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada. Talvez seja outra palavra para o que costumamos chamar de natureza (Krenak, 2019, p. 66).

Toda esta história de cair e sonhar, ensinada por Ailton Krenak, de sonhar com um mundo melhor nas entranhas do seu contrário, ensinada por Paulo Freire, me lembra de um momento em que, coordenando o núcleo de história do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ da Universidade Federal Fluminense, orientava um grupo de licenciandas que, supervisionadas pela professora Ludmila Gama, organizaram um planejamento curricular sobre Resistência Indígena no século XIX. O grupo buscava dar visibilidade à luta indígena e a sua presença na história mundial do século XIX contra equívocos comuns no ensino de histórias e das culturas indígenas.

O grupo recorreu a José Bessa (2016), que enumera cinco equívocos comuns sobre esta temática: 1) a crença na existência de um índio genérico e alegorizado; 2) a crença de que as culturas indígenas são atrasadas em relação às demais culturas; 3) a ideia de que são culturas congeladas, que não se modificam e não se transformam; 4) o equívoco de os indígenas só existirem no passado, como se habitassem o período colonial dos nossos livros didáticos; 5) o pouco reconhecimento da herança indígena na formação cultural brasileira, tida como periférica em nossas culturas.

6 Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca fomentar a iniciação à docência, ofertando bolsas para licenciandos e licenciandas atuarem em escolas públicas, contribuindo com professoras e professores que também recebem uma bolsa para supervisionar a atuação daqueles e daquelas que estão em formação. Ver mais informações em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 4 out. 2023.

Para começar a falar do primeiro equívoco, penso importante discutir o nome índio, criado pelos europeus para designar os povos nascidos na terra que passou a ser chamada de América, mas que recebia vários nomes, como Abya Yala, Pindorama e tantos outros, de acordo com a cultura e região de cada povo. Embora a palavra não favoreça, muitos pensadores indígenas usam o nome índio para garantirem uma unidade na luta política. Outros autores indígenas, porém, preferem o termo indígena no lugar de índio, por caracterizar sem criar um substantivo único. Já outros vão preferir o nome de povos originários sempre para marcar a pluralidade contra o equívoco da generalização.⁷

Sobre o segundo equívoco, queria contar mais uma história. Há pouco tempo achei uma fotografia de uma flecha indígena exposta no Museu Histórico Nacional. Ao lado dela estava escrito:

A professora perguntou qual a sociedade era mais atrasada: a que fez aquela flecha ou a nossa sociedade? Nós respondemos que a nossa tinha mais conhecimento, porque inventamos as armas. Mas ela nos perguntou se nós saberíamos fazer uma flecha como muitos jovens indígenas da nossa idade saberiam. Não saberíamos (Arquivo da autora).

Esta fotografia fazia parte de um trabalho realizado por uma estudante do sétimo ano. Se não me engano, esta menina tornou-se, posteriormente, professora de história. Importa-nos aqui pensar o quanto a sua reflexão questiona a ideia de progresso como acúmulo de conhecimento que beneficia toda a humanidade. O acúmulo de conhecimento realizado nas armas contribui para o etnocídio, para o genocídio indígena e de jovens pretos. Segundo o Relatório da Comissão da Verdade, ao menos 8.350 indígenas foram mortos durante a Ditadura Civil Militar de 1964 a 1985.⁸ Estou me referindo a este período da história especificamente para mostrar o quanto o menino do barquinho tem a nos dizer.

Quando visitei aquele museu, com minha turma observando as flechas de povos indígenas, não havia sido publicado o livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, e eu não tinha sido atravessada pela narrativa de

7 Em nota, no prefácio do livro *A queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, Eduardo Viveiro de Castro resgata a etimologia latina da palavra indígena. Citando Houaiss e Villar, o autor lembra que indígena significa “natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria” (Houaiss; Villar, 2009). Superando a explicação, Viveiros de Castro nos explica que esta **propriedade** “é um atributo imanente ao sujeito, não uma relação extrínseca com um objeto apropriável. Não são poucos os povos indígenas do mundo a afirmar que a terra não lhes pertence, pois são eles que pertencem à terra” (Viveiros de Castro, 2015, p. 16).

8 Dados disponíveis em: <<https://amazoniareal.com.br/comissao-da-verdade-ao-menos-83-mil-indios-foram-mortos-na-ditadura-militar/>>.

Kopenawa. Este grande pensador indígena, ao visitar Paris, a cidade que, segundo ele, construiu uma “casa muito alta e pontuda, feita de metal, como uma grande antena coberta de cipós de luz cintilante” só para ser admirada pelos brancos, nos ensinou

[...] levaram-me para visitar uma grande casa que os brancos chamam de museu. É um lugar onde guardam trancados os rastros de ancestrais dos habitantes da floresta que se foram há muito tempo. Vi lá uma grande quantidade de cerâmicas, de cabaças e de cestos, muitos arcos, flechas, zarabatanas, bordunas e lanças; e também machados de pedra, agulhas de osso, colares de sementes, flautas de taquara e uma profusão de adornos de penas de miçangas. Esses bens, que imitam os do Xapiri, são mesmo muito antigos e os fantasmas dos que os possuíram estão presos neles. Pertenceram um dia a grandes Xamãs que morreram há muito tempo. As imagens desses antepassados foram capturadas ao mesmo tempo que esses objetos foram roubados pelos brancos em suas guerras. Por isso digo que são posses dos espíritos. No entanto, as imagens desses ancestrais, retidas há tanto tempo nessas casas distantes, não podem mais vir até nós para dançar. Não somos mais capazes de fazer ouvir suas palavras na floresta, pois, seus caminhos até nós foram cortados há tempo demais (Kopenawa; Albert, 2015, p. 426).

Será que em nossas visitas aos museus brasileiros, também reconhecemos os saques, os genocídios, os etnocídios, os desrespeitos às culturas em nome de uma suposta manutenção do conhecimento? Quando alertado para o papel dos museus como espaço de conhecimento, Kopenawa respondeu:

Afinal, depois de ver todas as coisas daquele museu, acabei me perguntando se os brancos já não teriam começado a adquirir também tantas de nossas coisas só porque nós, Yanomami, já estamos começando também a desaparecer. Por que ficam nos pedindo nossos cestos, nossos arcos e nossos adornos de penas, enquanto os garimpeiros de fazendeiros invadem nossa terra? Será que querem conseguir essas coisas antecipando nossa morte? (Kopenawa; Albert, 2015, p. 429).

Novamente, o menino do barquinho carrega o alerta, especialmente após a violação dos direitos Yanomamis, conforme imagens que correram e indignaram o mundo em janeiro de 2023.

Sobre o terceiro equívoco enumerado por Bessa (2016), vale conferir os debates sobre a luta das mulheres indígenas produzidos por autoras e militantes indígenas como a primeira Ministra dos Povos Indígenas do Brasil, Sônia Guajajara. Elas nos mostram o quanto as mulheres têm lutado e conquistado espaços até então conferidos apenas a homens em sociedades

indígenas. Esta transformação e esta luta não ferem a cultura de cada povo, ao contrário, fortalecem as conquistas sociais.⁹

Sobre o quarto e o quinto equívocos, enfrentamos uma luta permanente para, ao contrário de ver as histórias e culturas indígenas (para marcar as diferenças, sempre coloco no plural, ao contrário da Lei 12.645 que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena como se esta fosse única) como periféricas nos nossos currículos, produzirmos um currículo que tenha as histórias africanas e indígenas como centrais, não apêndices. Não se trata, também, de abandonar temas europeus que caíam no vestibular, mas abordá-los à luz das histórias indígenas e africanas.

Engajando-se nesta luta, fugindo da ideia de um índio alegorizado preso ao século XVI, as licenciandas do PIBID de história da UFF na edição de 2018 buscaram trabalhar em suas experiências docentes a presença e resistência indígena no século XIX, especificamente no continente americano.

O grupo de licenciandas fez um estudo cuidadoso sobre histórias indígenas e, com a minha coordenação e da professora Ludmila Gama, se dividiram entre aqueles que iriam ensinar sobre as resistências dos Aymorés (Brasil), Mapuches (Patagônia), Yaques (México) e Sioux (EUA) durante o século XIX. Foram realizadas, pelas licenciandas, pequenas aulas sobre cada um destes povos indígenas. Ao final, a turma de estudantes do Ensino Médio deveria escolher um destes povos e realizar uma intervenção artística sobre eles.

Lembro do dia em que as licenciandas tinham acabado de assistir às intervenções artísticas. Estavam todas bem chateadas. Tristes com o fato de que, muitas destas intervenções, que poderiam ser peças de teatro, cartazes entre outras, trouxeram justamente o que queríamos evitar, estereótipos de indígenas isolados no passado, exóticos e com uma única identidade alegorizada, o índio ingênuo, bom e nu.

Em nossa reunião de avaliação do processo, refletindo sobre as entranhas do contrário do nosso mundo melhor, percebemos que o nosso sonho de um mundo melhor precisava de muito mais do que algumas aulas contra o preconceito. A história indígena, tal como a história de africanos/as e afro-brasileiros/as precisava estar presente em nossas aulas todos os dias, tal como a história das mulheres e de pessoas LGBTQIAP+. A luta contra os preconceitos raciais precisava ser cotidiana, como precisava ser cotidiana a luta contra a lgbtfobia. Precisávamos nos perguntar qual o protagonismo histórico de povos indígenas em diferentes períodos da história do nosso território chamado Brasil, para além de uma história colonial. Isso já tinha

9 A este respeito, ver: <<https://www.geledes.org.br/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam/>>.

sido feito pelas licenciandas, mas precisávamos ir além. A cada aula, alguns momentos de reflexão e teríamos a luta diária contra o preconceito.

Entendemos, principalmente em nossas reflexões, que o excesso de conteúdos sobre a história indígena não era garantia de luta contra o preconceito. Era preciso tempo para o debate e reflexão. Tempo para a experiência de aprender, onde cada um se deslocasse das suas percepções, conhecimentos e formas de significar o mundo em direção a outras percepções, conhecimentos e significações.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades. Então, vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, de que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (Krenak, 2019, p. 32-34).

Atraídas pelas diferenças, suspendendo os seus céus e fazendo arte, as licenciandas e a professora do Ensino Médio buscavam aprender e ensinar sobre as histórias indígenas. Se vários estudantes reproduziram estereótipos, dois grupos, porém, mergulharam fundo no desafio de realizar uma intervenção artística sobre a resistência indígena no século XIX. Escolhendo o teatro como linguagem artística, os dois grupos foram convidados a encenarem os seus esquetes no Auditório Florestan Fernandes, da Universidade Federal Fluminense, mostrando para a universidade que a escola básica, seus docentes e discentes, têm muito a ensinar. O primeiro grupo encenou a luta dos guerreiros Silks e a liderança de Touro Sentado. Quero aqui, porém, comentar sobre a segunda esquete, do grupo que escolheu narrar a luta do povo Aymoré contra a Guerra declarada de D. João VI contra este povo.

Na carta régia de 13 de maio de 1808 a Pedro Maria Xavier de Ataíde e Mello, Governador e Capitão Geral da Capitania de Minas Gerais, D. João VI explicou o seu projeto de destruição dos indígenas Aymorés, chamados pelos portugueses como botocudos:

CARTA RÉGIA DE 13 DE MAIO DE 1808

Manda fazer guerra aos indios Botocudos.

Amigo. Eu o Principe Regente vos envio muito saudar. Sendo-me as graves queixas da Capitania de Minas Geraes têm subido à minha real presença, sobre as invasões que diariamente estão praticando os indios Botocudos, antropophagos, em diversas e muito distantes partes da mesma Capitania, particularmente sobre as margens do Rio Doce e rios que no mesmo desaguardam e onde não só devastam todas as fazendas sitas naquellas visinhanças e tem até forçado muitos proprietarios a abandonar-as com grave prejuizo seu e da minha Real Coroa, mas passam a praticar as mais horribes e atrozes scenas da mais barbara antropophagia, ora assassinando os Portuguezes e os Indios mansos por meio de feridas, de que servem depois o sangue, ora dilacerando os corpos e comendo os seus tristes restos; [...]

Que desde o momento, em que receberdes esta minha Carta Regia, deveis considerar como principiada contra estes Indios antropophagos uma guerra offensiva que continuareis sempre em todos os annos nas estações seccas e que não terá fim, senão quando tiverdes a felicidade de vos senhorear de suas habitações e de os capacitar da superioridade das minhas reaes armas de maneira tal que movidos do justo terror das mesmas, peçam a paz e sujeitando-se ao doce jugo das leis e promettendo viver em sociedade, possam vir a ser vassallos uteis, como ja o são as immensas variedades de Indios que nestes meus vastos Estados do Brazil se acham aldeados e gozam da felicidade que é consequencia necessaria do estado social [...]

Propondo-me igualmente por motivo destas saudaveis providencias contra os Indios Botocudos, preparar os meios convenientes para se estabelecer para o futuro a navegação do Rio Doce, que faça a felicidade dessa Capitania, e desejando igualmente procurar, com a maior economia da minha Real Fazenda, meios para tão saudavel empreza; assim como favorecer os que quizerem ir povoar aquelles preciosos terrenos auriferos, abandonados hoje pelo susto que causam os Indios Botocudos [...]¹⁰

10 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/carta-regia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html>. Acesso em: 4 out. 2023.

As cartas régias de 24 de agosto¹¹ e 02 de dezembro de 1808¹² também citam este projeto etnocida com interesses claramente exploratórios da natureza. O que nos provoca a pensar que ensinar sobre a história indígena é refletir na/com e não sobre a natureza, buscando compreender as formas de pertencimento a ela vivida por muitos povos contra as formas de separação e exploração vividas pelos não índios.

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2019, p. 16-17).

Analisando as três cartas régias citadas, para além do projeto etnocida, percebemos o quanto trazem também indícios do quanto estes povos resistiram à colonização. Esta resistência foi encenada pelo grupo de estudantes do Ensino Médio da escola participante do PIBID coordenados pela professora Ludmila Gama. Encenaram suas guerras e suas formas de cair e levantar. Brincando com a história, em uma brincadeira que trazia a complexidade da reflexão e a gravidade da denúncia, o jovem que encenava D. João VI complementava a sua fala com a expressão “tá ok”, fazendo com a mão um gesto de “arminha”, gesto muito usado pelo então presidente brasileiro em 2019, quando a peça foi encenada.

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas estas formas teatrais são certamente um ensaio da revolução. A verdade é que o espectador-ator pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral (Boal, 1991, p. 155).

Embora estivesse se referindo ao *Teatro do Oprimido*, Augusto Boal, na citação acima, nos dá pistas de como a prática do teatro pode ser o ensaio para a ação política. Quando os jovens da escola de Ensino Médio encenam a resistência a um rei do século XIX que também pode ser um presidente no século XXI, ensaiam suas críticas e ações para a transformação social. Criam sonhos de um mundo melhor. Sonhos tecidos por aqueles estudantes do Ensino Médio, por aquelas licenciandas da graduação em história, por

11 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/car-taregia-40226-24-agosto-1808-572291-publicacaooriginal-95399-pe.html>. Acesso em: 4 out. 2023.

12 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/car-taregia-40274-2-dezembro-1808-572464-publicacaooriginal-95565-pe.html>. Acesso em: 4 out. 2023.

aquela professora da escola básica. Mas, especialmente, sonhos tecidos pelo povo Aymoré, que deu origem aos Krenak, o povo que, na voz de Ailton Krenak, nos ensina a cair.



UMA ANTICONCLUSÃO

Certa vez, em conversa com Nilda Alves, daquelas repletas de boas histórias, C volumes, formas e conteúdo, ela me contou que seu sonho de escola era uma escola composta por aulas de artes. Conhecendo a complexidade do pensamento desta professora, compreendo que uma escola composta por aulas de artes nada tem de reduzir a escola a uma disciplina específica de artes. Trata-se, ao contrário, de compreender as artes, no plural, como portas escancaradas para todos os conhecimentos em um movimento que ultrapasse o pensamento disciplinar.

De um modo diferente, o protagonismo das artes na educação também aparece no pensamento de Paulo Freire quando este autor nos traz o compromisso criativo da educação. Aristóteles Berino (2020), que vem estudando a dimensão estética do pensamento freiriano, nos convida a pensar a estética na educação como ato de criação, tema central na obra deste autor. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire nos diz que “o educador é um político e um artista” (Freire, 2011, p. 45).

Para Berino (2020), este reconhecimento do educador como um artista está relacionado com seu papel criador, com sua capacidade de sonhar e com o reconhecimento de sua incompletude, sua condição de ser mais e sua condição de interminado.

Percebendo-se incompletas, sempre aprendendo, sempre em mudança, sempre em transformação, as professoras das escolas básicas seguem o movimento da ciência, que é buscar a permanente superação de si. Quem mais do que estas profissionais para se sentirem sempre incompletas, buscando a superação em oposição à arrogância de certos acadêmicos presos em suas torres? Foi em minhas aulas que aprendi a ser incompleta, com estudantes me desafiando, me fazendo repensar.

Certa vez, em uma Copa do Mundo, penso que na de 2002, entrei em sala toda preparada para criticar o futebol como elemento de uma suposta identidade nacional, manipulação de eleitores, alienação política. E ouvi de um jovem rapaz, o Lucas, que do alto dos seus 12 anos, me dizia que se reconhecer como brasileiro na Copa do Mundo era um movimento que poderia andar de mãos dadas com a crítica política. E lá estava eu, em 2006, organizando uma Copa do Mundo na escola, onde cada turma representava a seleção de um país no jogo das aulas de Educação Física. Antes dos jogos, realizávamos debates sobre futebol e política nas aulas de história. Lembro que na época, espalhei pela escola, alguns cartazes com frases de artigos do jornalista Juca Kfourir para provocar o debate. Como aprendi com a minha incompletude frente à sabedoria do Lucas.

Desde então, faço questão de ser incompleta. Às vezes, incomoda bastante. Também não é fácil lidar com o medo da perda da autoridade,

a ideia bem comum de que a autoridade docente é construída em cima da quantidade de conhecimento acumulado, como se conhecimento fosse de fato quantificável em uma perspectiva enciclopédica. Mas tem sido bem enriquecedor este movimento de reconhecer a incompletude, agora com os/as licenciandos e licenciandas de história. Vários futuros/as professores e professoras me procuram para confidenciar o medo de não estarem preparados ou preparadas para realizarem as suas aulas. Sempre lembro a eles e elas da importância de reconhecermos as nossas fragilidades, as nossas faltas, a nossa incompletude.

Voltando à ideia de um educador como artista, e respeitando a proposta deste livro em falar no gênero feminino, portanto, em falar da educadora como artista, gostaria de trazer ainda um outro movimento comum às professoras.

Tal como as demais artistas, as professoras são pessoas inquietas, incomodadas e até angustiadas. Quando uma artista se acomoda com a situação, ela para de criar. A criação exige uma certa angústia, uma desinquietação. E a professora, me refiro às professoras que têm um projeto democrático de educação, também se percebe inquieta frente ao mundo, às injustiças, às desigualdades. Ela está sempre com algo a fazer, há sempre uma angústia justamente porque não basta ter conteúdo, é preciso perseguir uma forma que, intrínseca ao conteúdo, provoque a criação do conhecimento pelos estudantes. Entre formas e conteúdos indissociáveis, este é o trabalho das professoras.

Com esta inquietação e esta incompletude, faço deste final do livro a minha **anticonclusão**. Fazer uma conclusão, encerrando aqui o tema e fazendo as minhas leitoras e leitores pensarem que tenho a pretensão destas serem reflexões definitivas seria trair a minha incompletude, coisa que me dá muito orgulho ultimamente.

Ainda queria também conversar sobre outros assuntos e contar outras histórias debatendo ludicidade, avaliação, o uso do audiovisual e tantos outros temas, mas deixarei para outra ocasião, pois sempre há o que falar e ouvir. Por isso, este livro é incompleto, sobretudo porque tenho muito o que aprender e quero sempre ter motivos para escrever. Escrever sobre as nossas receitas, a nossa incompletude.

REFERÊNCIAS

AILTON Krenak: O Sonho da Pedra (Filme documentário). Altberg, Marco. Indiana produções, 2018.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de; PEREIRA, Eduardo Carlos. *A fada que tinha ideias*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1985.

ALVES, Nilda. “Cultura e cotidiano escolar”. In: *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], n. 23, maio de 2003.

_____. “Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A invenção da escola a cada dia*. Petrópolis: DP&A, 2000.

_____. *O sentido da escola*. Petrópolis: DP&A, 2002.

ANDRADE, Nivea. “Da escola de samba à escola fundamental: caminhos para pensar os cotidianos com Cris Costa, Certeau e Lefebvre”. In: *Revista sul-americana de filosofia e educação*, [s.l.], n. 20, maio/out. 2013.

ANDRADE, Nivea; ALVES, Nilda. *Sonhos de escolas*. Conversas com Kurosawa. Petrópolis: DP&A, 2014.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. “Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola?” In: *Educação & Realidade*, [s.l.], v. 42, n. 2, p. 495-514, abr. 2017.

ANDRADE, Nivea; GUERREIRO, João. “Pensando a democracia com jovens da Baixada Fluminense: algumas rodas de imagens e outras rodas de conversa”. In: *Políticas Culturais em Revista*, [s.l.], v. 11, n. 2, 2018. (Dossiê Políticas Culturais e Juventudes).

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras*: em 15 cordéis. São Paulo: Seguinte, 2020.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs*: disciplines et plaisir d’apprendre. 2. ed. Paris: ESF, 2010.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BESSA, José. “Cinco ideias equivocadas sobre o índio”. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação*, Rio de Janeiro/UFRRJ, v. 1, n. 2, 2016.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOURDIEU, Pierre. “O capital social: notas provisórias”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. São Paulo; Porto Alegre: EdUSP; Zouk, 2007.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CÂMARA LEGISLATIVA. Carta Régia de 13 de maio de 1808. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html>.

_____. Carta Régia de 24 de agosto de 1808. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40226-24-agosto-1808-572291-publicacaooriginal-95399-pe.html>.

_____. Carta Régia de 2 de dezembro de 1808. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40274-2-dezembro-1808-572464-publicacaooriginal-95565-pe.html>.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. “Performance no ensino de História”. In: SILVA, Marcos. (org.). *História: que ensino é esse?* São Paulo: Papirus Editora, 2013. p. 193-206.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro: Faperj; Pallas, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNIAUX, M.; LEROY, Emile. *Les classes-promenades: guide et directions*. Paris: Fernand Nathan Editeur, 1936.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis; Distrito Federal: DP&A; CNPq, 2009.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “Prefácio”. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERVANTES, Miguel de. *D. Quixote de La Mancha*. Tradução de António Feliciano de Castilho. São Paulo: W. M. Jackson, 1960. Vol. 1.

COUTINHO, Eduardo. “Entrevista”. In: BRAGANÇA, Felipe. (org.). *Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2008.

DOYLE, Arthur Conan. *Aventuras de Sherlock Holmes*. Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. “Rebeldia e democracia na escola”. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 13, n. 39, p. 470-482, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10. ed. Tradução de M. Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREINET, Célestin. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Cidade do México: Sigloveitununo Editores, 1969.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GARCIA, Regina Leite. *A formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.

GIARD, Luce. “Artes de nutrir”. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. (Ed.). *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora 34; Universidade Cândido Mendes/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Benjamin*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

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

KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda Costa. “Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância”. In: *Revista Educação e Filosofia, [s.l.]*, v. 32, n. 65, p. 527-564, 2018.

KOHAN, Walter Omar. “Entre nós, em defesa de uma escola”. In: *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 590-606, 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

_____. Diário da Assembleia Nacional Constituinte (Suplemento “B”) janeiro de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissao-de-sistematizacao/COMSist23ext27011988.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2023.

_____. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. Entrevista a André Trigueiro, em 6 de maio de 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IrimVptFCqw>. Acesso em: 19 out. 2023.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. In: *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein*. Tradução de Marcelo Levy. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LOGAN, W.; REEVES, K. (org.). *Places of pain and shame*. Dealing with difficult Heritage. London; New York: Routledge, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENDONÇA, Alexandre; MONTEIRO, Aline Veríssimo. “Elementos nietzscheanos para uma genealogia da violência escolar”. In: MONTEIRO, Aline; SANTI, Angela; AZEVEDO, Nyrma. (Org.). *Educação, violência e contemporaneidade*. Niterói: Editora da UFF, 2013.

MEIA Noite em Paris (filme). Woody Allen. Gravier Productions/ Mediapro/ Televisió de Catalunya, 2011.

MENEGUELLO, Cristina; PISTORELLO, Daniela. “Apresentação. Patrimônios difíceis e ensino de história: uma complexa interação”. In: *Revista História Hoje*, [s.l.], v. 10, n. 19, p. 4-11, 2021.

MEIRIEU, Philippe. *Pedagogía: el deber de resistir*. [S.l.]: Universidad Nacional De Educación Del Ecuador – UNAE, 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Sorties scolaires séjours scolaires courts et classes de découverts*. [S.l.: s.n, s/d]. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/2/MENE0402921C.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

MONTEIRO, Aline; SANTI, Angela; AZEVEDO, Nyrma. (Org.). *Educação, violência e contemporaneidade*. Niterói: Editora da UFF, 2013.

OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP&A, 2008.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego, por Bernardo Soares*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires: Losada, 1946.

PINEAU, Elyse Lamm. “Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora”. In: PEREIRA, M. A. de. *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

RANCIÈRE, J. “Escola, produção, igualdade”. *Proposições, [s.l.]*, v. 29, n. 3. set./dez. 2018.

_____. *O ódio à democracia*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RENÓ, Regina. *Brasil 500 anos*. São Paulo: Editora FTD, 1998.

STEFENSON, Eleonora Abad. *Nossas histórias não serão apagadas: o ensino de histórias menores*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os Pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TRINDADE, Azoilda. “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil”. In: *Salto Para o futuro*. Valores afro-brasileiros na educação. Programa 2. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <<https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/valores-civilizac3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2023.

TROUVÉ, Alain. *Penser l'élémentaire: la fin du savoir élémentaire à l'école*. Paris: L'Harmattan, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. “As novas propostas curriculares e a prática pedagógica”. In: *Cadernos de Pesquisa, [s.l.]*, n. 42, dez. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. “É preciso ir aos porões”. In: *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.



Nivea Andrade é formada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-doutorado em Educação e Imagem pelo PROPED/UERJ. Trabalhou como professora de história na educação básica da rede pública e privada do Rio de Janeiro. É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF, coordenando o Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs), da Universidade Federal Fluminense (<https://www.jicsuff.com/>). É também membro do Laboratório Ensino de História da UFF (LEH-UFF).



Este livro foi composto nas famílias tipográficas:
Adobe Garamond e Cairo
outono de 2024