

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

LUIZA RIBEIRO XAVIER

**O grupo como dispositivo de formação docente e a inclusão dos debates de
raça gênero e classe em escolas públicas**

SÃO PAULO

2023

LUIZA RIBEIRO XAVIER

**O grupo como dispositivo de formação docente e a inclusão dos debates de
raça gênero e classe em escolas públicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral.

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ribeiro Xavier, Luiza

O grupo como dispositivo de formação docente e a inclusão dos debates de raça gênero e classe em escolas públicas/ Luiza Ribeiro Xavier; orientadora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral.

– São Paulo, 2023. 129 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2023.

1. Formação docente. 2. Cuidado. 3. Relações raciais. I. Guimarães do Amaral, Mônica, oriente. II. Título.

Nome: Xavier, Luiza Ribeiro

Título: O grupo como dispositivo de formação docente e a inclusão dos debates de raça gênero e classe em escolas públicas

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em educação.

Aprovado em:_____.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a_____.

Instituição:_____.

Julgamento:_____.

Prof^a. Dr^a_____.

Instituição:_____.

Julgamento:_____.

Prof^a. Dr^a_____.

Instituição:_____.

Julgamento:_____.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 88887.493522/2020-00

RESUMO

XAVIER, Luiza Ribeiro de. 2023. **O grupo como dispositivo de formação docente e a inclusão dos debates de raça gênero e classe em escolas públicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. 126f.

A inclusão de temáticas ligadas a gênero, raça e classe nas escolas é uma potente ferramenta de emancipação no processo pedagógico. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições teóricas e práticas de uma psicologia implicada com a implementação dos debates de gênero, raça e classe na escola, por meio do acompanhamento de um grupo de professores vinculados a um projeto temático que pretende fomentar a construção de um currículo renovado com base em docências compartilhadas com artistas e pesquisadores. A partir de uma metodologia qualitativa segundo uma abordagem cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), foi constituído um grupo com os professores em uma escola estadual localizada na região metropolitana de São Paulo, no qual foi ofertado aos docentes um espaço de enfrentamento aos desafios coletivos relacionados a uma prática que introduz temáticas raciais, de gênero e de cuidado nas escolas. O grupo foi concebido como grupo-dispositivo, de caráter ativo, conectado pela processualidade que os atravessa. Consideramos que os resultados produzidos por esta pesquisa foram a construção de um espaço de acolhimento, compartilhamento de experiências e de criação de novas estratégias didáticas para o corpo docente da escola. Também avaliamos a partir dos relatos deste presente estudo que a construção teórica, prática e de reflexão sobre o processo grupal constitui-se como um importante caminho metodológico para a implementação da Lei 10.639.

Palavras-chave: Formação docente; cuidado; relações raciais.

ABSTRACT

XAVIER, Luiza Ribeiro. *The group as a teacher training device and the inclusion of race, gender and class debates in public schools*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. 126f.

The inclusion of issues related to gender, race and class in schools is a powerful emancipation tool in the pedagogical process. This research aims to investigate the theoretical and practical contributions of a psychology involved with the implementation of gender, race and class debates at school, through the monitoring of a group of teachers linked to a thematic project that intends to encourage the construction of a renewed curriculum based on teaching shared with artists and researchers. Based on a qualitative methodology according to a cartographic approach (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), a group was constituted with teachers in a state school located in the metropolitan region of São Paulo, in which teachers were offered a space to confront the collective challenges related to a practice that introduces racial, gender and care issues in schools. The group was conceived as a device-group, with an active character, connected by the process that crosses them. We consider that the results produced by this research were the construction of a welcoming space, sharing experiences and creating new didactic strategies for the school's faculty. We also evaluated from the reports of this present study that the theoretical construction, practice and reflection on the group process constitutes an important methodological path for the implementation of Law 10,639.

Keywords: Teacher training; Care; race relations;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Josefina na escada de sua casa no Jabaquara, 2008.

Figura 2 – As quatro irmãs e meu pai, Marco Antônio, em 1968.

Figura 3 – Josefina e Marco Antônio, 1959, Bom Retiro.

Figura 4 – Fotos de Marco Antônio, datas desconhecidas.

Figura 5 – Josefina, Marco Antônio e Luiza, Jabaquara, 2017.

Figura 6 – Mural virtual.

LISTA DE SIGLAS

ACS - Agente comunitária de Saúde

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

CAPS-IJ – Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil

EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental.

SEDUC-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

PEI – Programa de Ensino Integral.

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexos, Assexuais e Outros.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	13
1.1. Cartas à Josefina.....	19
2. NOTAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO.....	34
2.1. Território: da cidade à escola.....	34
2.2.1. Educação crítica e o território.....	40
2.3. O grupo.....	43
2.3.1. Considerações teóricas acerca do grupo.....	44
3. O QUE É SER PROFESSOR EM MEIO A UMA PANDEMIA?.....	47
4. O ACOLHIMENTO É SINGULAR E PLURAL.....	53
5. NARRATIVAS DOCENTES.....	57
5.1. Gestos e acontecimentos que cultivam o desejo de ser professora.....	65
6. A INVISIBILIDADE DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	67
7. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E O PROCESSO DE VISIBILIDADE DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR	75
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
Referências bibliográficas.....	93
ANEXO 1: Diários de campo.....	100
ANEXO 2: TCLE.....	127

INTRODUÇÃO

A lei nº 10.639/2003¹ torna obrigatória a inclusão dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira na base curricular nacional oferecida às escolas de ensino fundamental e médio, o que possibilita a emergência de novos paradigmas para a prática docente. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), a inclusão desses temas na escola possibilita a compreensão de “[...] que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas e sim uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (GOMES, 2012, p. 102). A afirmação da participação dos sujeitos, das culturas e das histórias africanas e afro-brasileiras na construção da sociedade brasileira e a inclusão dessa perspectiva nas escolas é um trabalho de extrema complexidade e importância, uma vez que desnaturaliza o que conhecemos por história e cultura brasileira, além de evidenciar projetos distintos de sociedade.

Para Azevedo (1987), desde a substituição do trabalho escravizado pelo trabalho livre, no fim do século XIX, foi forjado um imaginário segundo o qual negras e negros são instáveis, inertes, perigosos, inaptos para o trabalho e sem grande importância histórica, ou até mesmo sem história. Desse modo, os sujeitos negros foram e são descaracterizados, não só como força de trabalho, mas especialmente como cidadãos.

Grada Kilomba (2019), no livro *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*, traz elementos para esse debate, quando denuncia a construção subjetiva dos sujeitos negros e da cultura negra como elementos pejorativos no mundo ocidental. Para a autora, a branquitude é um mecanismo de recusa e de defesa do ego, que consiste em afirmar sobre o outro algo que se recusa a reconhecer em si próprio, tornando o sujeito negro depositário do que o sujeito branco não admite como seu. Esse mecanismo surge de processos em que partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado ‘Outro’, sempre como antagonista do ‘eu’.

Maria Aparecida Bento (2009), em estudos precursores sobre a branquitude no Brasil, evidencia esse processo de projeção, no outro, dos males que não se é capaz de assumir em si, bem como descreve mais um procedimento em que a branquitude toma a si mesmo como modelo universal da humanidade: o narcisismo. Bento (2009) associa, desse modo, dois

¹ A lei nº 11.645, de 10 março de 2008, atualiza a lei nº 10.639 ao incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura **Indígena**”.

aspectos cujos mecanismos são objetos de investigação no campo teórico da psicanálise: projeção e narcisismo.

Ao reinterpretar esses dois conceitos, por meio do debate acumulado em torno das relações raciais no Brasil, é possível investigar a especificidade que tais conceitos adquirem na intersecção com as temáticas racial e de gênero, além de evidenciar a naturalização de uma suposta “superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2009, p. 31).

Esse imaginário descrito participa silenciosamente da constituição do *modus operandi* nas escolas, constituindo-se em uma “operação colonial²”, que faz com que a população negra apareça costumeiramente apenas como parte do conteúdo histórico sobre escravidão. Um exemplo disso seria como o autor Machado de Assis é apresentado no espaço escolar, sem evidenciá-lo como um autor negro e sem destacar esse tema em sua obra. As famílias são apresentadas, nos materiais didáticos, como sendo majoritariamente brancas. Alunos e alunas negros são preteridos em sala de aula etc.

A introdução das temáticas afro-brasileiras nas escolas representa um processo de ruptura com a epistemologia e a cultura ligadas a esse imaginário. Ao tornar pública a dimensão estrutural da segregação e da discriminação racial, no que diz respeito à ocupação dos territórios da cidade e aos planos intelectual, social e cultural, criam-se fissuras no silêncio ritualístico no qual a discriminação se expressa “pedagogicamente” (GOMES, 2012). As fissuras aparecem, por exemplo, ao reconhecer as contribuições africanas e afro-brasileiras na construção da sociedade contemporânea, ou ainda, ao incluir nos currículos as revoltas contra o regime escravocrata, os levantes em prol da abolição. Nessas fissuras emergem outras compreensões de mundo e outros atores sociais, que divergem do modelo hegemônico representado pela tríade homem, branco, europeu.

A temática afro-brasileira nas escolas também impulsiona o movimento de descolonização dos saberes, ao provocar mudanças estruturais nas comunidades escolares e abrir caminhos para a construção de uma educação antirracista, o que, por sua vez, provoca

² A imagem de uma operação colonial dialoga com o debate decolonial. Esse debate retoma a colonização europeia, experimentada no continente americano a partir do século XV, e discorre sobre o conceito de colonialidade, enquanto forma de dominação de sujeitos e recursos vigentes no mundo contemporâneo. Tem como ponto central a relação entre colonialismo e saber, que é fruto da reprodução de lógicas econômicas, políticas, cognitivas etc., criadas no período colonial e que permanecem na atualidade. A colonialidade é pautada pela detenção do saber/poder pelo homem/branco/europeu e pela representação do sujeito universal, que é feita a sua semelhança, tendendo assim a um particularismo encoberto por uma falsa universalidade, negando a existência de negros, mulheres e não europeus (COSTA; TORRES; GROSFUGUEL, 2019).

conflito e confronto ao produzir algo novo (GOMES, 2012). A presente pesquisa investiu no campo da Psicologia como um possível agente na elaboração e negociação desses conflitos e angústias, ao fornecer ferramentas para a construção de espaços coletivos³, dentro das instituições escolares, de escuta e acolhimento, de trocas e aberturas.

O Projeto Interinstitucional “Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas (CNPq, 2021)”, vinculado à FEUSP, sob coordenação da Profa. Dra. Mônica do Amaral, tem como propósito a elaboração de um conhecimento transversal nas áreas das humanidades e etnociências ao interseccionar raça, gênero e classe na construção de um currículo escolar emancipatório, que potencialize a cultura da juventude periférica e propicie uma formação aberta à diversidade. Para tanto, o projeto aposta em um modelo de formação coletivo, construído por diferentes atores implicados no tema, a fim de desenvolver uma pesquisa teórica e de campo de acordo com uma epistemologia emancipatória, tecendo estratégias de ensino e atividades que contemplem os debates de raça, gênero e classe em prol da decolonização do currículo.

O ponto disparador do projeto são as docências compartilhadas entre professores, artistas e pesquisadores, por meio das quais se pretende articular estéticas afro-diaspóricas, feministas e latino-americanas ao currículo escolar. As docências foram realizadas em quatro escolas públicas de São Paulo, contemplando alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, no período de dois anos. A proposta de intervenção é ativa e interativa. Por exemplo, houve aulas compartilhadas entre um capoeirista e um professor de geografia, um professor de português e uma artista do teatro negro, um dançarino de break e uma professora de física, entre outros. Havia uma intersecção entre seus saberes em sala de aula, produzindo a circulação de diferentes experiências que afetarão não só os conteúdos, como também as relações entre os docentes, os discentes, os pesquisadores e os artistas.

A potência emancipatória⁴ dessa proposição é vasta e o projeto se propõe a percorrê-la por meio de diferentes atuações, incluindo grupos de estudos, pesquisas de mestrado,

³ Nesse sentido, o grupo foi eleito como disparador desta pesquisa dada a sua potência de fazer emergir processos coletivos e por ser um espaço de escuta e acolhimento que sugere a criação de um espaço de cuidado. O grupo é, nesse sentido, uma estratégia de aproximação e de reflexão sobre a dimensão afetiva do cotidiano escolar vivenciada pelos professores, com ênfase na introdução das culturas afro-brasileiras em sala de aula e nas questões raciais e de gênero implicadas.

⁴ A ideia de emancipação foi explorada por Adorno (1995). Segundo o autor, a luta contra a barbárie é intrínseca à luta pela emancipação e ambas se fazem por meios pedagógicos. Essa ideia constitui uma das categorias teórico-metodológicas norteadoras do projeto, conceito que será repensado a partir da (de)colonialidade (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2019) e das discussões levantadas pelas intelectuais do movimento negro feminista, como Angela Davis (2016), bell hooks (2018), Sueli Carneiro (2018) e Lélia Gonzalez (1988).

doutorado, simpósios, fóruns, divulgação digital dos conteúdos e experiências, entre outros.

Um dos dispositivos de atuação proposto pelo projeto configura-se como um grupo de professores, coordenado por um psicólogo, para a sustentação e elaboração das experiências viabilizadas pelo projeto. A pertinência desse espaço surgiu a partir de uma experiência realizada anteriormente pelo grupo de pesquisa, descrita no livro *Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003 (2018)*, na qual os arte-educadores e pesquisadores do projeto perceberam “[...] a necessidade de um espaço de escuta para que os professores pudessem expor suas dúvidas e refletir sobre os desafios relacionados à prática da docência compartilhada” (COCA, 2018, p. 281).

Foram dois anos de experiência com o grupo operativo coordenado por psicóloga, juntamente com outras atividades da pesquisa, como a docência compartilhada, em uma escola municipal de São Paulo. Nos relatos desse processo, foi apontada a criação de um espaço de acolhimento e reflexão, onde os docentes expressaram suas angústias, ansiedades, sentimentos ou desafios coletivos, em relação à prática da docência compartilhada no cotidiano da escola, e onde puderam ressignificar temas do contexto escolar.

A atual pesquisa previa a atuação de uma psicóloga responsável pela coordenação de um grupo com os professores, em cada escola parceira, e os grupos foram criados coletivamente como um espaço para sustentação e elaboração das experiências viabilizadas pelo projeto. Com a iminente propagação do vírus SARS-CoV-2 no início de 2020, as escolas públicas de São Paulo foram parar no centro de disputas entre governos, professores e famílias, sendo que, particularmente nos últimos meses daquele ano, imperaram movimentos em prol da interrupção ou da retomada das aulas presenciais. Em razão da instabilidade suscitada pela pandemia nas escolas, as atividades do projeto interinstitucional foram adaptadas para o modo remoto.

Houve um esforço do grupo de pesquisa em manter o vínculo com as escolas, buscando construir uma rede de apoio às comunidades escolares, para a qual o trabalho do psicólogo demonstrou ser fundamental. Nos contatos realizados com as unidades escolares, seja por mensagem com os professores parceiros, seja nas reuniões com a equipe escolar, foi compartilhada uma série de angústias, relacionadas ao novo formato de educação a distância. Os professores relataram um crescente sentimento de saudade: saudade do convívio entre pares, saudade do convívio com os educandos, assim como o sentimento de incerteza em relação ao futuro da profissão.

A partir desses relatos, foi elaborada uma proposta de grupo com os professores na modalidade online. Além de ter como objetivo oferecer um espaço de reflexão e negociação das ansiedades e sentimentos de docentes, possibilitando a sustentação dos desafios coletivos relacionados às práticas propostas pelo projeto, o grupo online possibilitou um espaço de acolhimento das angústias relacionadas às dinâmicas educacionais no contexto da pandemia.

A proposta de um grupo de acolhimento e reflexão para os professores no contexto da pandemia foi bem aceita pelas comunidades escolares, o que nos permitiu realizar alguns encontros para a apresentação da proposta. Em um desses encontros para a organização do grupo, foi verbalizado pelos professores que havia interesse no tema e na metodologia do projeto proposto, mas que, no entanto, naquele momento, os docentes se encontravam “sem cabeça para discutir sobre raça e gênero”, o que nos indicou que o projeto estava sendo lido como mais uma demanda, entre muitas outras surgidas durante a pandemia.

A partir da construção coletiva descrita, iniciei, como pesquisadora e psicóloga, um grupo de professores na escola estadual Prof^o Mário Manoel. Dantas de Aquino, localizada no município de Ferraz de Vasconcelos. Os encontros do grupo de professores começaram no fim do primeiro semestre de 2021 e aconteceram até o fim do ano letivo de 2022. No total, foram realizados treze encontros⁵. Somando todos os encontros, estimamos que 50 professores participaram do processo. Os cinco primeiros encontros foram realizados na modalidade a distância, por intermédio de uma plataforma online para reuniões, e os oito encontros seguintes foram realizados de forma presencial ou híbrida.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como método uma perspectiva cartográfica. De acordo com essa abordagem, as noções de sujeito-pesquisador e objeto a ser pesquisado se deslocam e se estabelece uma contraposição à pretensão científica positivista, segundo a qual conhecer a realidade das coisas significaria representá-las em uma forma estável e, muitas vezes, a-histórica e naturalizada (BARROS; KASTRUP, 2009).

A cartografia empreende uma pesquisa ativa. Não é possível aplicá-la em um sujeito ou em territórios fixos, uma vez que a cartografia é algo que se pratica no interior de uma ação, a partir da qual será desencadeado um processo a ser analisado. Já o campo é um caminho onde se dá uma multiplicidade de processos que requerem análises constantes, considerando que

⁵ Os diários de campo dos encontros podem ser encontrados no anexo I.

[...] não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 76).

Não se busca, portanto, descobrir e representar objetos, mas sim acompanhar processos que inventam sujeitos e objetos. Nesse sentido, a cartografia enquanto perspectiva supõe o pesquisador como elemento que participa na produção de um conhecimento.

O desafio desta pesquisa foi justamente promover ações e acompanhar os processos relativos a uma experiência em grupo com os professores da E. E. Prof^o Mário Manoel Dantas de Aquino, sempre atentando à dimensão processual, a qual caracteriza o plano coletivo das forças moventes no grupo (ESCÓCIA; TEDESCO, 2009).

O plano coletivo de forças é uma pista para o método cartográfico desenvolvido por Escócia e Tedesco (2009). Para as autoras, a expressão “coletivo de forças” remete à abordagem do conceito de coletivo desde uma rede conceitual constituída por pensadores, como Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992), Michel Foucault (1926-1984), Gilbert Simondon (1924-1989), Gabriel Tarde (1843-1904), René Lourau (1933-2000) etc.

Nessa rede conceitual, a noção de coletivo não está atrelada à dimensão de coletivo como um domínio da organização formal da sociedade, na qual o coletivo e o social aparecem em oposição ao indivíduo. Para as autoras, essa organização da sociedade supõe um modo de pensar a realidade próprio da modernidade, que opera a partir de dicotomias, como teoria-prática, sujeito-objeto, natureza-cultura, mente-corpo, branco-preto, normal-patológico, saúde-doença, trabalho manual-trabalho intelectual, coletivo-indivíduo.

De acordo com essa rede conceitual, o coletivo é entendido a partir de dois planos: o plano das formas e o plano das forças. O plano das formas, ou plano do instituído (LOURAU, 1995), corresponde ao plano de organização da realidade (DELEUZE; PARNET, 1998) e indica as figuras já estabilizadas, individuais ou coletivas:

Também se incluem aí os objetos que acreditamos constituir a realidade: coisas e estados de coisa, com contornos definidos que lhes emprestam caráter constante e cujos limites parecem claramente distingui-los uns dos outros. As formas do mundo constituem-se naquilo que o pensamento da representação reconhece como objetos do conhecimento, com suas regularidades apreensíveis por leis, pelo cálculo probabilístico das ciências (ESCÓCIA; TEDESCO, 2009, p. 94).

Já o plano de forças, embora distinto, não se opõe ao plano das formas, mas sim constrói relações de reciprocidade que criam múltiplas intersecções, aproximando-se do que Lourau (1995) conceituou como instituinte. O plano de forças nos indica que os objetos do mundo não possuem uma natureza fixa, estão em constante processo de transformação, de variação. Para

explicar o plano das forças moventes, as autoras articulam as teses de Michel Foucault (1979) sobre o saber:

Segundo Foucault, a realidade com que lidamos emerge do processo de produção do saber, efeito do movimento convergente de forças, de caráter discursivo e não discursivo — duas modalidades de práticas distintas, porém em relação de reciprocidade constante e que produzem realidades. Entre as práticas discursivas ou de dizibilidade (DELEUZE, 1988), encontram-se os atos realizados nos signos e que decidem sobre tudo aquilo que podemos dizer do mundo. As práticas não discursivas ou de visibilidade referem-se às ações mudas dos corpos e criam modalidades de ver. Ou seja, a realidade é resultante de modos de ver e de dizer produzidos num determinado momento histórico (ESCÓCIA; TEDESCO, 2009, p. 95).

Nesta pesquisa, o plano das formas, ou o instituído, pode ser caracterizado pela forma com que as atribuições dos docentes, discentes, coordenadores e direção se estabelecem para a gestão do cotidiano escolar. Já o plano das forças, ou instituinte, dá visibilidade aos efeitos de uma formação — prática, teórica e reflexiva — em torno das questões raciais, de gênero e classe.

Para as autoras, a relação entre esses dois planos desvela o processo de produção dos objetos do mundo, entre eles, os efeitos de subjetivação, que é um campo de interesse desta pesquisa. Nesse sentido, para a cartografia, o processo epistemológico não se restringe a descrever ou classificar os contornos formais dos objetos do mundo, pois ao lado daquilo que denominamos como formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano das forças que os produzem (ESCÓCIA; TEDESCO, 2009).

Portanto, nos interessam nesta pesquisa as narrativas dos movimentos que produzem e animam os objetos do mundo. Para tanto, a cartografia também se impõe como prática de intervenção, já que para acessar o plano das forças, deve-se habitá-lo e “[...] nesse sentido, os atos de cartógrafo, sendo também coletivos de forças, participam e intervêm nas mudanças” (ESCÓCIA; TEDESCO, 2009, p. 92). Com base nessa abordagem “cartográfica”, tenho me dedicado à investigação das contribuições teóricas e práticas do campo da Psicologia na implementação dos debates de gênero, raça e classe na escola.

É preciso observar que a coordenação do grupo de professores sob minha responsabilidade é pautada, antes de mais nada, pela provocação de debates, reflexões e análises, cujas tensões e problematizações possam ser acolhidas e discutidas, além de propiciar condições para pensar estratégias de enfrentamento a opressões e para a elaboração de experiências.

O lugar de provocação, repito, não isenta a pesquisadora de se colocar como parte desse movimento de transformação, criação e contágio, em face das temáticas e dos diversos sujeitos.

O acompanhamento não é neutro, mas capaz de possibilitar uma escuta dos aspectos ligados aos sentimentos e afetos subjacentes às ideias e proposições. Nosso discurso não incidirá sobre a experiência como algo exterior a ela, mas a partir da própria experiência do grupo.

Outra pista importante para esta pesquisa é descrita como uma política de narratividade por Passos e Barros (2009). Para os autores, os dados coletados para uma pesquisa — entre eles, resultados de entrevistas, questionários e, no caso deste estudo, o acompanhamento de grupos — indicam formas de narrar, tanto dos participantes quanto da pesquisadora, que estão implicadas politicamente.

Emprego o conceito de política aqui em sua dimensão ampliada, que não se limita ao Estado democrático e sua organização partidária, mas sim diz respeito às atividades humanas “[...] que, ligadas ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151).

Nesse sentido, podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (PASSOS; BARROS, 2009, p. 153).

Como uma pesquisadora negra, as formas de expressão que escolhi para contar sobre a experiência de um grupo de professores com questões de raça, gênero e classe estão intimamente ligadas à posição que social e racialmente ocupo no mundo. As narrativas que criei, ao relatar esta pesquisa, estão ligadas às marcas produzidas em mim por episódios de racismo que sofri, durante os anos que passei pela educação infantil e fundamental. Episódios nos quais o racismo foi expresso por alunos e professores, de forma física, verbal e simbólica.

Uma marca dessas violências, da qual várias vezes me recordei enquanto realizava esta pesquisa, está associada ao fato de que por muitos anos eu não soube que as violências que eu havia sofrido eram raciais. Nenhum professor ou diretora soube apontar a questão racial como parte dos conflitos que passei nas escolas onde estudei. Desse modo, por muito tempo eu não soube dar nome e destino a essas vivências, o que me fez ter vergonha do que havia passado. Como consequência dessa vergonha, me privei de compartilhar com outras pessoas o que tinha sofrido, várias vezes cheguei até a mentir, porque acreditava que era uma questão individual e que, afinal, eu era culpada de alguma forma.

Com o passar dos anos, entrei em contato com o movimento negro, o que me possibilitou reconhecer, no reflexo do espelho, uma mulher negra. Como consequência, foi possível conferir

significados coletivos e políticos a essas experiências de violência e também desvelar⁶ o que é belo, forte e negro em mim.

Em todos os momentos em que precisei afirmar a importância do projeto das docências compartilhadas, fosse para a coordenação ou direção da escola, para os professores ou até para mim mesma, essas marcas moveram-se e alteraram a forma com que me expressei. Portanto, minha história permeia a escrita deste texto de forma incontornável, assim como as histórias dos professores e alunos, as quais serão apresentadas com base nos diários de campo. Como já foi mencionado, nos processos que operam a partir de uma metodologia cartográfica, os dados e as análises de uma pesquisa são resultantes de modos de ver e dizer produzidos num determinado tempo histórico. Nesse sentido, esta dissertação está intrinsecamente ligada aos modos de ver e dizer de uma pesquisadora mulher, negra, no século XXI.

Desse modo, esta não é uma pesquisa objetiva, que busca uma verdade absoluta e conclusiva. Esta é uma pesquisa sobre uma experiência parcial, vivida entre os anos de 2020 e 2022, localizada na metrópole paulistana, feita por e para pessoas complexas, que carregam suas histórias e contradições. À tessitura da política implícita em minha narratividade, também gostaria de incorporar contribuições de Conceição Evaristo, como o conceito de *escrevivência*, desenvolvido a partir de suas obras literárias, entre elas, *Becos da Memória* (2017) e *Ponciá Vicêncio* (2003).

Nessas obras, a autora escreve sobre suas próprias experiências e acaba desvelando experiências coletivas. É como se ela apontasse uma flecha mirando em si mesma, mas o esforço necessário para atirá-la fizesse com que a flecha se fragmentasse em incontáveis pedaços, que atingissem incontáveis sujeitos. Um dos esforços que possibilita que essas histórias particulares remetam a histórias coletivas é descrito por Evaristo como um exercício de *cumplicidade* dos sujeitos da literatura negra diante de outros sujeitos: “[...] temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si” (EVARISTO, 2017).

Soares e Machado (2017), em um artigo que concebe a *escrevivência* como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social, afirmam a *escrevivência* como uma metodologia que rompe com a dicotomia entre objeto/sujeito de pesquisa e a pesquisadora, ao fundar uma dimensão ética que viabiliza a autoria a partir do lugar de

⁶ No dicionário Houaiss, a palavra “desvelar” se significa como sinônimo de descuido. Emprego aqui o outro sentido da palavra, que se refere ao ato de fazer conhecer, elucidar. Achei curioso o primeiro significado, já que em meu texto o ato de desvelar aquilo que é belo, forte e negro está intrinsecamente ligado a um processo contínuo e profundo de cuidado que vivo todos os dias. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#2. Acesso em: 4 abr. 2023.

enunciação de um eu coletivo, “[...] de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado” (SOARES; MACHADO, 2017, p. 207).

Já Iris Oliveira (2017), em estudo sobre a formação de professores para um currículo que contemple as epistemologias forjadas por mulheres negras, destaca o caráter inventivo da escrevivência, retomando a proposição de Evaristo, que reconhece haver entre um fato e a narrativa desse fato um espaço para a criação. Para Oliveira, a escrevivência expõe fissuras, brechas e o impensável ao sustentar a invenção, o que pode nos possibilitar uma compreensão da cultura como uma rede de significações mutáveis e instáveis, que se fundam em uma narrativa de si — a qual, como apontado por Soares e Machado, também é coletiva. A seguir, apresento um exercício dessa política de narratividade escrevivencial, que também se caracteriza como o desenvolvimento da metodologia que me arrisquei exercer nesta pesquisa.

Durante o processo de pesquisa, em meio a uma pandemia, com os espaços de pesquisa, tanto de campo quanto de formação, restritos ao modo virtual, experienciei um fazer intelectual muito mais solitário do que o planejado no início da pesquisa, talvez potencializado pelo distanciamento imposto pela pandemia. Em vez de uma imersão no cotidiano da escola, tive uma imersão em minhas próprias memórias escolares, o que despertou inúmeros afetos em mim mesma, suscitados, evidentemente, pela troca de experiências com os professores, em meio às recordações de seus percursos e histórias de vida.

Para transmitir esses afetos suscitados a partir da experiência da pesquisa, mergulhei em uma escrita direcionada a uma mulher negra, mãe, nordestina, que na década de 1950 veio a São Paulo. Seu nome era Josefina, minha avó. As cartas foram escolhidas pelas suas possibilidades político-dramáticas de abertura a uma escrita sensível aos afetos, à memória. Essa escrita sensível que me permitiu a correspondência com a ancestralidade e com os saberes advindos da experiência, da memória e do viver.

As cartas também são uma experimentação de escrita e de produção de conhecimento. Uma escrita movida por afetos, por luto, por saudade e por uma necessidade de deixar emergir memórias e saberes apagados por processos de opressão de gênero e raça. Escrita a título de reparação e cura, uma escrita de celebração da vida de minha avó, mesmo depois de sua morte. Ao longo das cartas, a partir de minhas memórias com Josefina e de pequenas narrativas sobre o território do Jabaquara, habitado por mim e por minha avó, realizo uma reflexão sobre uma produção de conhecimento implicada com as questões de gênero e raça, ao mesmo tempo em que discuto temas como a necropolítica, a memória e a ancestralidade.

Serão apresentadas cinco cartas. A primeira é uma apresentação das motivações que me levaram a estabelecer essa escrita por meio de cartas e se configura como um pequeno texto introdutório. A segunda carta relata a chegada de minha avó e de suas irmãs na cidade de São Paulo, sua entrada no mercado de trabalho e sua experiência com o amor e a religião. Na terceira carta, relato à minha avó histórias de outra mulher negra moradora do Jabaquara. A quarta carta discorre sobre o assassinato, em 2020, de um adolescente com apenas 15 anos, o Guilherme Silva Guedes. Relato a morte, as investigações e o movimento por justiça realizado por familiares, amigos e moradores do bairro. Na quinta carta, discorro sobre minha relação com o campo da educação, desvelando meus afetos ao produzir meu próprio texto, a partir das contribuições intelectuais e materiais de mulheres negras.

As notas de rodapé trazem conceitos e comentários adicionais às cartas. Os conceitos não pretendem explicar, legendar ou dar fundamentação teórica aos acontecimentos, assim como as cartas não tencionam ilustrar nenhuma tese ou teoria. Um conceito ou ideia em rodapé fala de alguma coisa. Ao mesmo tempo, as cartas fazem ver outra coisa. Desse modo, as notas de rodapé proverão uma sustentação pulverizada, sem uma rigidez ou fixação, para este capítulo. Talvez a leitura possa ocorrer de três formas: uma leitura que não acompanhe as notas de rodapé, uma que acompanhe as notas de rodapé e uma leitura apenas das notas de rodapé. Esta última, abrindo portas para outras leituras, outros textos, outras ideias.

1.1. Cartas à Josefina

28 de maio de 2021

Querida Josefina,

Te escrevo hoje por necessidade de contatá-la, mesmo sem remetente, sem endereço para enviar esta carta. Parece bobo e leviano escrever assim, a quem não poderá ler. Pois o sentido convencional de escrever uma carta é se comunicar diretamente com alguém, o destino usual de uma carta é ser escrita e enviada, ser lida e respondida, no entanto, sua resposta nunca virá. Mas resolvi escrever mesmo assim, pois tenho em mim que uma carta pode ter outros sentidos, uma carta pode contar uma história não contada, pode elaborar memórias e pensamentos, uma carta pode nos fazer refletir, com profundidade, sobre aquilo que nos passa, e essas possibilidades me emocionam, me fazem ter vontade de escrever.

Tenho pensado muito em você, hoje vivo na casa que um dia foi sua, no quarto que um dia foi seu, naquele quarto em que você fez sua passagem. Observo nossa casa e procuro as marcas deixadas por você. Olho os riscos nas paredes, as portas dos armários que com dificuldades se fecham, e me pergunto se são pistas da sua existência nesse lugar. Ontem antes do jantar, coloquei na mesa uma toalha bordada delicadamente por você, os pontos são pequenos e coloridos, formando um ordenamento floral nas bordas, e mais no centro da toalha há uma mulher e um homem, bordados com linha rosa clara, e uma pergunta completa a imagem: “Eu serei Julieta, e você será Romeu?”. Enquanto eu colocava a toalha sobre a mesa pude visualizar a sua imagem bordando.

Assim como busco por suas marcas em casa, busco suas marcas em mim, o que há de você em mim? Nos meus desejos, nos meus medos, no meu corpo, o que há de você na forma com que vejo e sinto o mundo. Por muito tempo, não me fiz esses questionamentos, era como se a sua participação em minha vida estivesse apagada, soterrada por referências de pessoas, preferencialmente brancas, porque elas sim seriam memoráveis.

Pensar sobre esse processo de apagamento da sua influência na minha vida me faz refletir sobre em que medida mulheres negras e periféricas, como você, também tiveram sua participação apagada na constituição dessa cidade. Nesse sentido, tenho buscado me insurgir contrariamente a esse processo de apagamento, começando pela restituição da sua presença em mim, para quem sabe, essa restituição ressoe na presença de histórias de outras mulheres negras nessa cidade, que além de cinza e concreta, também é preta e viva.

Com amor e saudade,
De sua neta, Luiza.

Figura 1: Josefina na escada de sua casa no Jabaquara, 2008.



Fonte: Acervo pessoal.

5 de junho de 2021

Querida Josefina,

Iniciei minha busca por suas histórias. Comecei procurando pelas gavetas dos móveis de casa. Achei pequenos objetos: uma caixa com agulhas, linhas e dedal para costura; um estojo com alicate, lixas, cortador e espátula para as unhas. Achei um pedaço de papel rasgado, onde, em 22 de dezembro de 1967, você escreveu uma carta à saudosa D. Otacília, de Salvador, desejando um feliz Natal, um próspero ano novo, e contou que teve a tal doença causada pelo verme do Jeca Tatu. Também encontrei algumas fotos 3x4, antigas e novas.

Tomei esses objetos como parte de minha herança. Uma herança de cacos, pedaços de papel rasgado, objetos oxidados e esquecidos que, quando olhados com atenção, são preciosidades raras, pois reacendem modos de vida apagados pela historiografia dos patrões, dos senhores, dos vencedores⁷. São joias que abrem caminhos e que aguçam minha curiosidade para novas descobertas, nessa jornada de restituição da sua história.

⁷ Walter Benjamin (1892-1940), em “Teses sobre o conceito de história”, faz uma crítica ao historicismo, corrente filosófica da história que reivindica a cada momento da história humana uma unidade, que só pode ser compreendida se o historiador mergulhar no estudo dos fatos revivendo cada época de acordo com seus próprios critérios, ignorando análises sobre o curso global da história. A crítica de Benjamin aponta nessa corrente filosófica um relativismo totalitário e uma cansativa erudição, mostrando que, sob a aparência de uma pesquisa objetiva e

Depois fui atrás do seu filho, meu pai. Sentamos na pequena mesa da cozinha, abrimos um vinho e eu pedi para ele me contar o que sabia sobre você. Como viveu, por onde andou, quem amou, o que amou, onde trabalhou...

Entre os copos de vinho e a música de Nelson do Cavaquinho que tocava baixinho no rádio, descobri seu nascimento no interior do estado de Sergipe e que, além de ser mãe e avó, você foi irmã de outras três mulheres negras: Julieta, a costureira; Maria de Lurdes, a matriarca da família e Maria Felícia, a caçula. Entendi que contar sua história significa contar a história de quatro mulheres negras, sergipanas que chegaram em São Paulo no ano de 1954.

O ano em que vocês migraram do nordeste para o sudeste foi marcado pelo aniversário de 400 anos⁸ da cidade de São Paulo, mesma época em que a cidade se tornava a maior da América Latina. Durante aquele ano, a cidade passou por inúmeros eventos de comemoração, desde desfiles realizados pelo exército até a inauguração do parque Ibirapuera. Imagino você desembarcando nesta metrópole, vinda de um território completamente distinto, deparando-se com grandes festas públicas que simbolizavam o crescimento econômico de São Paulo. Você se lembra dessas festas? No entanto, por mais que, provavelmente, você tenha participado dessas comemorações, a São Paulo que você habitou era bem contrastante com essa versão festejada, com essa cidade desenvolvida, moderna e rica.

A São Paulo que lhe foi apresentada era uma cidade com infraestrutura precária, com muito trabalho e pouca remuneração. A moradia possível naquele momento se configurava como pequenos quartos em grandes casas compartilhadas, com várias outras famílias, os chamados cortiços⁹. A partir das memórias compartilhadas por meu pai, percebi duas grandes características dessas moradias: a dimensão comunitária e as constantes mudanças. Morar em cortiços é ter uma vida compulsoriamente comunitária, se divide tudo, banheiro, cozinha, as brigas, os amores. As fronteiras entre o que é público e o que é privado não são nítidas ali. Quais efeitos essa vida comunitária produziu em você¹⁰? Meu pai me contou que vocês

universal, o historicismo acaba por mascarar a luta de classes e por contar a história dos vencedores (GAGNEBIN, 2018, p. 63).

⁸ Para mais relatos sobre o 4º centenário de São Paulo, acessar a reportagem “O Aniversário da Cidade”, de autoria da *Rádio Cultura*. Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/lembrecas-de-sao-paulo/o-aniversario-da-cidade>. Acesso em: 16 dez. 2021.

⁹ Teresina Bernardo (1998), no livro *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*, recorre à dimensão da lembrança de homens velhos e mulheres velhas, negros e descendentes de italianos, para revelar os modos de vida nas primeiras décadas do século XX. Nas lembranças de mulheres negras velhas, os bairros do Brás, Bom Retiro, Campos Elíseos e o Bexiga são lembrados por seus cortiços, habitação comum entre essas mulheres.

¹⁰ Nas lembranças recolhidas por Bernardo (1998), percebe-se que para essas mulheres viver no cortiço era uma questão de sobrevivência e a presença de mulheres negras nessas habitações era intensa.

moraram em três cortiços diferentes: primeiro no bairro do Bom Retiro, posteriormente na Barra Funda e depois na Vila Guarani. Eu me pergunto: quais seriam os motivos dessas constantes mudanças¹¹?

Por volta de 1968, meu pai contou que você e suas irmãs conseguiram juntar economias e comprar uma casa¹² de dois andares na região do Jabaquara, zona sul de São Paulo. Depois da sua partida, vim morar nesta mesma casa. Estamos cuidando dela, aposto que você adoraria ver como a árvore de primavera floriu na última estação. Ela floriu tanto que seus galhos se emaranharam aos fios de energia elétrica e os arrebentaram. Seu cunhado, o seu Porfírio, levou um susto e tanto.

Desde que você se foi, as ruas do Jabaquara não mudaram muito, mas se compararmos com a época em que você e suas irmãs compraram essa casa, é um lugar totalmente diferente, não há mais terrenos de terra batida, todas as ruas são asfaltadas.

Nessa conversa com meu pai, depois de falarmos sobre as casas que você habitou, conversamos sobre sua relação com o trabalho. Ele me disse que as quatro irmãs trabalhavam muito. Nos primeiros anos, trabalharam como empregadas domésticas de distintas damas da sociedade paulistana, como D. Dora. Posteriormente, vocês conseguiram outros trabalhos: Julieta trabalhou como costureira, você e a Maria de Lurdes tornaram-se auxiliares de enfermagem. Mesmo com essas profissões, a baixa remuneração perseguia suas vidas¹³.

Eu gostaria de saber mais sobre esses trabalhos. Queria saber como era sua relação com essa D. Dora ou como você virou enfermeira. No entanto, essas memórias não estão registradas, meu pai tampouco as guardou. Entre o início e o fim da adolescência dele, vocês se distanciaram. Meu pai relata que tudo começou quando, em uma noite, Maria de Lurdes chegou em casa eufórica e começou a dar testemunho de uma revelação cristã na sala. Ela contava em detalhes as emoções e sensações proporcionadas por um culto evangélico. Em pouco tempo, as

¹¹ “As velhas negras lembram que se mudavam sempre. Quando o local onde residiam passava a ter a infraestrutura necessária, eram obrigadas a se transferir para bairros mais distantes, onde o aluguel era mais barato” (BERNARDO, 1998, p. 57).

¹² “A poupança entre mulheres negras existiu, não para transformar o trabalho assalariado em fonte de independência econômica, mas para aquisição da casa própria [...]. Não houve a combinação dos elementos trabalho, poupança, mobilidade ocupacional como fonte de ascensão social. A mobilidade ocupacional foi exceção na vida das mulheres negras” (BERNARDO, 1998, p. 56).

¹³ Nas lembranças recolhidas por Bernardo (1998), ficam explícitas as intensas jornadas de trabalho realizadas pelas mulheres negras e a baixa remuneração atrelada a esses trabalhos. A maior parte delas permaneceram em empregos domésticos, ocupação atrelada a um estado muito próximo ao da escravidão. Nas exceções de mobilidade ocupacional, a autora identificou a intervenção de um homem branco e aspectos desfavoráveis dessa relação de poder, assim como a permanência de uma baixa remuneração.

quatro irmãs começaram a frequentar a igreja evangélica¹⁴ assiduamente. E tudo que não fazia parte desse mundo evangélico foi negado e excluído da vida de vocês.

Nunca mais vocês foram a um jogo do Santos, time amado anteriormente por Maria de Lurdes. Julieta nunca mais cantou um verso do Cartola. Os discos de samba foram quebrados, até as fotos da família foram queimadas. As festas católicas de que vocês participavam no Bexiga e os terreiros de candomblé que vocês frequentavam em busca de cura foram esquecidos¹⁵.

O mundo foi cindido para vocês: ou fazia parte do mundo evangélico, que configura o bem, o iluminado, ou fazia parte do mundano, do mal, do escuro. Nesse processo, meu pai foi dançar pelo mundo, foi cultuar orixás, e assim a distância entre você e o meu pai se fez. Foi só quando você adoeceu, quando necessitou de cuidados integrais, que vocês se reaproximaram.

Meu pai e eu passamos um tempo nos indagando o que foi tão atrativo nessa religião para vocês, quais sentimentos impulsionaram essa mudança drástica dos modos de vida da família. Chegamos à hipótese de que o sentimento comunitário, estimulado pelas ações em comunhão, foi decisivo. Na igreja evangélica, vocês foram reconhecidas e acolhidas por uma comunidade, o que deve ser muito forte para quatro mulheres negras que viveram, até aquele momento, sem o amparo de uma rede familiar extensa.

Uma nostálgica tristeza tomou meu pai enquanto conversávamos sobre esses temas. Se as histórias das quatro irmãs são fragmentadas, as das gerações anteriores, que viveram em Sergipe, são inexistentes. No entanto, meu pai se lembrou de um álbum de fotografias que sobreviveu às queimadas cristãs¹⁶.

Enquanto olhávamos as fotos, meu pai se recordou dos passeios de bonde pela cidade de São Paulo¹⁷ que vocês faziam e dos piqueniques no Parque da Luz. Também comparamos as fotos da casa do Jabaquara em 1968 com o aspecto atual. Algumas outras memórias foram

¹⁴ Nas últimas décadas, é possível observar um trânsito religioso de sujeitos que anteriormente se diziam pertencentes ao catolicismo e religiões afro-brasileiras em direção a religiões pentecostais. Esses sujeitos são majoritariamente mulheres de classes sociais baixas (ALMEIDA; MONTERO, 2001).

¹⁵ Nas pesquisas de Bernardo (1998), a dimensão religiosa, atrelada a religiões de matriz afro-brasileira, emergem repletas de silêncios, esquecimentos e não-ditos. Nessas memórias, as religiões afro-brasileiras aparecem como feitiços. Em um primeiro momento das entrevistas realizadas com as mulheres negras, os feitiços são vinganças dos negros contra os brancos. No desenrolar das conversas, o feitiço ganha outras perspectivas: o feitiço pode ser para o amor, para sobrevivência e para alcançar a cura.

¹⁶ As fotos reproduzidas neste ensaio fazem parte deste acervo.

¹⁷ As velhas mulheres negras entrevistadas por Bernardo (1998) relatam que andar de bonde era um frequente passeio para os dias de folga. As linhas frequentadas realizavam trajetos que passavam pelas avenidas Angélica e Paulista. Nesses passeios, as mulheres entravam em contato com outro mundo, um mundo de luxuosas mansões, onde viviam os paulistas mais abastados.

surgindo e, mesmo com toda a falta de memória, com todo um resto desconhecido da sua história, ao olhar suas imagens, pudemos celebrar sua vida.

Foi muito bom revê-la.

Com uma imensa saudade,

Luiza.

Figura 2: As quatro irmãs e meu pai, Marco Antônio, em 1968.



Fonte: Acervo pessoal.

10 de junho de 2021

Querida Avó Josefina,

Ainda persisto em busca de sua história e o que ela nos conta sobre a história dessa cidade. Percebi que uma história, ou uma memória, permanece viva e presente enquanto se relaciona com outras histórias e memórias¹⁸.

Conversei com a agente comunitária de saúde (ACS) do nosso território hoje. Você a conheceu, era ela que vinha junto com um terapeuta ocupacional realizar algumas atividades com você, na época em que sua saúde estava prejudicada. Conversávamos sobre a potência do trabalho das ACS, que são pessoas que moram no território em que trabalham, portanto possuem uma relação íntima com as especificidades em saúde de um local e constroem cotidianamente um elo entre as pessoas e os serviços de saúde pública. Falamos sobre esse importante trabalho, que não é valorizado em uma sociedade que insiste em pensar saúde por vias medicamentosas, centradas no saber/poder da medicina ocidental.

A ACS comentou que reconhecia essa desvalorização de seu trabalho por não ser exclusivamente uma produção de saúde centrada na figura de um médico, mas que também já havia passado pelo não reconhecimento de seu trabalho em outros momentos. A agente entendia que essa desvalorização atravessou a relação dela com o mundo do trabalho. Não sei se você se recorda dos seus encontros com ela, na época você já estava muito debilitada. A ACS é uma mulher negra retinta e tem por volta de uns 40 anos. Ela me disse que muitas vezes não foi identificada como uma trabalhadora qualificada na área de saúde por ser negra¹⁹, o que é

¹⁸ Ao entrar em contato com as lembranças de diferentes mulheres negras, Bernardo (1998) destaca o movimento da memória. Quando lembramos do passado, novas relações se configuram, o que traz à tona outras perspectivas para as situações vividas. Outro aspecto destacado pela autora, nesta ação de recordar o passado, é que as lembranças não são apenas individuais, como também fazem parte de uma memória coletiva: “Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstituída sobre um fundamento comum” (HALBWACHS, 1990, p. 34 *apud* BERNARDO, 1998, p. 47).

¹⁹ “A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A ‘herança escravocrata’ sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito [...]. Podemos acrescentar, no entanto, [...] que a estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante. Mecanismos que são essencialmente ideológicos e que, ao se debruçarem sobre as condições objetivas da sociedade, têm efeitos discriminatórios. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados”(NASCIMENTO, 2006, p.104).

doloroso, mas isso não a impediu de ter consciência da qualidade de seu trabalho, da promoção de saúde, que suas visitas provocavam nos usuários do SUS.

Enquanto conversávamos, seu marido passou por nós de carro e buzinou, o que a lembrou que esse não reconhecimento não a atravessava só no trabalho, mas no amor também. Distintas pessoas não acreditavam que um homem branco pudesse tornar público um relacionamento com uma mulher como ela, negra.

Essa relação da ACS com o amor me fez pensar em você, em contraste com sua história. Meu avô era negro e nunca assumiu publicamente o relacionamento com você. No caso de nossa família, a falta de reconhecimento de uma relação não vinha do outro, mas sim do cerne da relação amorosa. Quando perguntei para meu pai sobre meu avô, ele ficou desconfortável. Disse que o viu muito pouco, que ele tinha outra família mais abastada no bairro Casa Branca.

Meu pai não me contou nenhuma memória da presença dele, mas se lembrou de suas irmãs falando que ele era irresponsável, sem vergonha²⁰. Queria poder conversar com você, sobre as marcas que esse amor deixou.

Com amor,

Luiza

Figura 3: Josefina e Marco Antônio, 1959, Bom Retiro.



Fonte: Acervo pessoal.

²⁰ Nas entrevistas realizadas por Bernardo (1998), no momento em que o tema é amor e a configuração familiar, os homens negros são rejeitados como parceiros. A autora reconhece as insuficiências dos homens negros como parceiros amorosos e como figura paterna, apontadas pelas entrevistadas, mas também direciona o texto para um forte preconceito sofrido pelos homens negros, fazendo com que sua própria parceira o identificasse como intruso, incapaz, autoritário.

14 de junho de 2021

Querida Josefina,

Hoje não estou bem, uma infinita tristeza me toma. Há exatamente um ano, o Guilherme da Silva Guedes foi sequestrado e morto. Guilherme²¹ era um adolescente de 15 anos, negro, morador do Bairro do Vila Clara, um bairro próximo ao Jabaquara, acho que você frequentava essa região ocasionalmente quando ia a uma sede da igreja Deus é Amor.

Guilherme estava em casa, à noite, e saiu para comprar um salgado. Ele foi até o portão de casa e nunca mais foi visto com vida. No dia seguinte, seu corpo foi achado sem vida, perto da rua Alba. Horas depois, a revolta dos moradores da Vila Clara tomou as ruas, alguns ônibus foram queimados e a comunidade exigia o fim do genocídio de jovens negros periféricos. As chamas dos ônibus transmitiam com calor e desespero um grito pela vida.

No dia 16, ocorreram mais protestos pelas ruas da Vila Clara. Compareci a um deles, devia ter cerca de 300 pessoas, entre moradores, amigos e familiares de Guilherme e pessoas sensibilizadas por sua morte.

Alguns jovens carregavam uma caixinha de som que reproduzia um funk e cantavam junto os versos:

“Que mundo é esse tão cruel que a gente vive?

A covardia superando a pureza

O inimigo usa forças que oprimem, oprimem

É, vai na paz, irmão, fica com Deus

Eu sei que um dia eu vou te encontrar

Valeu menor, espera eu chegar²²”.

Esses protestos impulsionaram as investigações do crime e foram encontrados dois suspeitos: um sargento e um ex-soldado da PM, Adriano Fernandes de Campos e Gilberto Eric Rodrigues. Os dois suspeitos trabalhavam como seguranças de um galpão da Sabesp perto da

²¹ Para mais informações sobre o assassinato do Guilherme, acesse a reportagem: Adolescente negro é encontrado morto após ser sequestrado e família suspeita de PM. Disponível em : <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-16/adolescente-negro-e-encontrado-morto-apos-ser-sequestrado-e-familia-suspeita-de-pms.html> Acesso em: 05/12/2021.

²² “Espera eu chegar”, escrita por Kevin o Chris e MC Caju (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=epZcnWDmBqY>. Acesso em: 16 dez. 2021.

casa de Guilherme. Na noite do crime, os seguranças procuravam os responsáveis por uma invasão no galpão e tomaram Guilherme como culpado. O adolescente não tinha nenhum envolvimento com a invasão.

Esse caso me causa revolta e tristeza. Me revolta que alguém possa ser morto por ser suspeito de invadir um galpão, me revolta que agentes do Estado estejam envolvidos, me revolta que este não seja um caso isolado²³, uma vez que outros jovens foram assassinados de forma similar, sistematicamente. Entristece-me pensar que ele só tinha 15 anos. Vi sua mãe e avó no ato de rua que participei. Vi a dor e a fúria dessas mulheres enquanto carregavam uma foto do Guilherme impressa.

Essa lembrança me faz pensar nas fotos que você tirava do meu pai, quando ele era criança. Pensei na dedicação, no amor e no orgulho por um jovem negro, expressos nesses registros. Orgulho e amor que parecem fazer crescer a sede por justiça que a mãe e a avó do Guilherme carregavam consigo. Mês passado, elas organizaram outro protesto para marcar o ano sem Guilherme. Elas pediram justiça, ao mesmo tempo que comemoravam seu aniversário. Neste ato, suas fotos foram acompanhadas pela frase “Menino de ouro”. Isso tudo me fez lembrar de meu pai, pelo modo como era apresentado nas fotografias, o orgulho com relação ao “menino de ouro” era evidente.

Com amor,

Luiza.

²³ Guilherme foi assassinado por ser um jovem negro periférico. Esse assassinato é uma das faces mais cruéis do racismo brasileiro. Nas palavras de Mbembe: “Racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder [...]. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é ‘a condição para a aceitabilidade do fazer morrer’” (FOUCAULT, p. 228 *apud*. MBEMBE, 2018, p. 18).

Figura 4: Fotos de Marco Antônio, datas desconhecidas.



Fonte: Acervo pessoal.

1 de julho de 2021

Querida Josefina,

Desculpe o tom triste da última carta, mas há dias em que a violência presente nesse território é incontornável e não pude escrever de outro modo²⁴.

Hoje escrevo minha última carta a você, pelo menos por ora.

Escrevo esta carta com o mesmo sentimento que tive na última vez que nos vimos, você se lembra? Estávamos na sala de casa, você me fazia repetidamente as mesmas perguntas, parecia que não ouvia minhas respostas. Seu olhar era vago, como se tivesse se perdido em algum tempo distante. Então, eu me ajoelhei na sua frente e massageei seus pés pretos e firmes, naquele momento senti sua presença em mim e senti minha presença em você. Quando olhei nos seus olhos, eles não estavam mais perdidos, eram profundos, cheios de vida, neles me vi

²⁴ “Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia” (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

menina, te vi menina, me vi mulher, vi você mulher. O encontro dos nossos olhares continha tudo, amor, cuidado, presente, passado, futuro, vida e morte. Um encontro eterno e plural.

Desde esse dia muita coisa mudou. Como já te disse, hoje moro na sua casa, junto com meus pais e dois gatos, o Nelson e o Cassiano²⁵. Eu me formei como psicóloga, e estou fazendo mestrado em Educação. Para o mestrado, tenho realizado uma pesquisa em uma escola pública do estado de São Paulo, encontrando-me em busca das contribuições do campo da Psicologia na implementação de um currículo antirracista e feminista.

Acredito nessa pesquisa e nos seus impactos positivos na comunidade escolar que tenho convivido no último ano. Além de frequentar uma escola, também participo de reuniões e formações. Nesses diferentes encontros, tenho aprendido sobre os conhecimentos culturais e históricos produzidos pela população negra no nosso país e no mundo. Todo esse aprendizado tem me afetado, pois sinto que essa pesquisa é sobre uma escola, suas alunas, professoras, merendeiras, coordenadoras, mas é também sobre mim, como mulher, negra, psicóloga e feminista. Digo isso pois entrar em contato com as questões de gênero e raça na escola me fez entrar em contato com minhas próprias memórias do período escolar.

Memórias difíceis, memórias que envolvem experiências de violência física e psicológica. Por muito tempo, guardei essas memórias de forma profunda, de tal maneira que as desconhecia, porém, eu as encontrei, durante a pesquisa, assim como achei seus alfinetes enferrujados no fundo de uma gaveta em casa. Ao me deparar com essas memórias, percebi que, mesmo escondidas, elas agiam em mim, estavam presentes nos meus medos de estudar, de amar, de brincar pela vida.

Entendi que, por muito tempo, atribuí as violências que sofri aos meus comportamentos, me sentia culpada e envergonhada pelas discriminações raciais e misóginas que sofri. Durante meu período escolar, eu, minhas professoras e minha família não tivemos recursos discursivos e analíticos para nomear as violências de cunho racial e machista. Sem esses recursos, os acontecimentos foram destinados apenas a uma vivência individual, em vez de serem olhados, também, como consequências de uma sociedade que se estruturou a partir de um processo colonial e escravagista.

Carregar essas experiências no meu corpo me desperta para a urgência desse debate nas escolas brasileiras, assim como me sensibiliza e me fornece ferramentas para discutir esse tema com professores e alunos. Ao mesmo tempo, há dias que essas marcas me envolvem numa

²⁵ Os nomes dos dois gatos são uma homenagem a dois grandes compositores e intérpretes negros da música brasileira, te convido a ouvi-los! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IU8j7lj4RdU> / <https://www.youtube.com/watch?v=xKpZPt1Jrr8>. Acesso em: 16 dez. 2021.

espécie de paralisia. Nesses momentos, me sinto impossibilitada de ler, escrever e dialogar para a construção de um conhecimento que proteja outras crianças de experiências semelhantes às minhas. Quando me sinto assim, me encontro no mesmo estado que você, no nosso último momento juntas, repetindo as mesmas perguntas, como se não encontrasse as respostas nem novas perguntas.

Comecei a escrever essas cartas para você na tentativa de enfrentar essa paralisia²⁶. Em vez de perseguir uma escrita objetiva, universal, neutra, eu comecei a escrever a partir daquilo que me afeta. Resolvi me colocar por inteira no papel, com minhas memórias, minhas fragilidades, minhas forças.

Também insisto em ler e referenciar outras mulheres negras. Quando escrevo para você e quando leio autoras como bell hooks, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Nilma L. Gomes e tantas outras, é como se eu pegasse em seus pés, olhasse nos seus olhos novamente e me encontrasse, ao mesmo tempo em que encontro essas mulheres.

Não me entenda mal. Não é como se o encontro com essas mulheres negras dizimasse minha paralisia e fizesse com que as experiências de violência que vivi deixassem de agir em mim. Na verdade, o que sinto é que ler e escrever com e para mulheres negras faz com que eu não seja só dor e violência.

Nesse processo todo, também percebi que escolho diariamente pesquisar ativamente sobre as possibilidades de uma escola antirracista. Escolho, pois essa foi uma das formas que encontrei de transformar minha dor e raiva em luta; escolho, pois não estou sozinha, há muitas outras pessoas fazendo essa escolha ao meu redor²⁷. E sabe de uma coisa, vó? Eu acho que eu não poderia fazer diferente.

Foi muito bom compartilhar esses pensamentos com você.

²⁶ No livro *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*, bell hooks (2019) discorre sobre como o silêncio das mulheres negras, seja em espaços acadêmicos, seja em espaços de tomada de decisões políticas, são sintomas do sistema de dominação branco e patriarcal. Nos ensaios apresentados no livro, a autora realiza, de forma afetiva e também conceitual, um convite para que se ergam as vozes de mulheres negras: “Para mim, tem sido um esforço político me agarrar à crença de que há muito sobre o que nós — pessoas negras — precisamos falar, muito que é privado e que deve ser compartilhado abertamente, se for para curarmos nossas feridas (dores causadas pela dominação e exploração e opressão), se for para nos recuperarmos e conscientizarmos” (HOOKS, 2019, p.26).

²⁷ O grupo de pesquisa que realiza o projeto “Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas” (CNPq, 2021) é composto por uma diversidade de pesquisadores, que vão desde professores universitários a artistas periféricos, como grafiteiros, dançarinos e capoeiristas. Este grupo de pessoas se dedicam à construção coletiva de um mundo mais democrático, antirracista e feminista, por meio de intervenções em escolas, publicações de livros e artigos. A eles toda minha gratidão e amor.

Que você descanse no poder e na potência de nossas vidas.
Carinhosamente de sua neta, Luiza.

Figura 5: Josefina, Marco Antônio e Luiza, Jabaquara, 2017.



Fonte: Acervo pessoal.

2. NOTAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

2.1. Território: da cidade à escola

Fazia muito frio naquele dia e, enquanto eu caminhava em direção à escola, uma constante e fina garoa caía. Em pouco tempo, avistei uma extensa fila que se alargava por dois quarteirões, dezenas ou até centenas de pessoas aguardavam algo, algo que as fazia esperar por horas. Não consegui identificar a motivação daquela fila, no entanto a imagem daquela imensa quantidade de pessoas paradas no frio e na chuva me perseguiu até o momento em que entrei na escola (trecho do diário de campo “Será que é só isso que restará para mim?”).

A imagem daquelas pessoas paradas no frio voltou à minha mente, fazendo minha garganta apertar, durante o encontro com os docentes, a partir da fala de uma professora. Ela relatou que naquele dia se aproximou de um aluno do 9º ano que, em sua opinião, era muito bagunceiro. Ao conversar com o aluno, a professora percebeu que ele não tinha o domínio da leitura. Em seguida, ela nos disse que o aluno lhe perguntou se ela tinha reparado na fila enorme que se formou em frente ao Centro de Integração da Cidadania²⁸ naquela manhã. Ele explicou que aquela fila era de pessoas em busca de emprego, de qualquer emprego, e indagou: “Será que é só isso que restará para mim?”. A professora disse ter ficado sem palavras e com um nó na garganta.

*

A cidade de Ferraz de Vasconcelos²⁹ está situada na área metropolitana de São Paulo, na sub-região Leste, que também é denominada de Alto Tietê. O território se constituiu como município em 1953. Os municípios do Alto Tietê tiveram formações semelhantes, foram territórios sequestrados, desbravados e violentados pelos bandeirantes a partir do século XVI, sendo, provavelmente, um território marcado pelo genocídio indígena (CARREIRA, 2005).

Na passagem do século XIX para o XX, Ferraz de Vasconcelos se consolidou como um núcleo de povoamento, a partir do incentivo à vinda de imigrantes italianos, alemães e do

²⁸ O Centro de Integração da Cidadania (CIC) de Ferraz de Vasconcelos é um programa da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo, que está estrategicamente localizado em uma área reconhecida pela secretaria como de grande vulnerabilidade social. Nele, a população tem acesso a serviços de emissão de documentos, cursos profissionalizantes, casamentos comunitários, núcleo de mediação de conflitos, orientação ao consumidor pelo Procon-SP e Defensoria Pública. Em maio de 2022, o CIC promoveu seu primeiro mutirão de emprego, oferecendo 500 vagas. Teoricamente, o CIC tem como objetivo promover o exercício da cidadania por meio da participação popular e da garantia a formas alternativas de Justiça. No entanto, o impacto do mutirão no jovem aluno aparentemente não produziu sentimentos relacionados a uma cidadania inclusiva para jovens. (Disponível em: <https://justica.sp.gov.br/index.php/cic-ferraz-de-vasconcelos-disponibiliza-telefone-para-tirar-duvidas-sobre-seguro-desemprego>. Acesso em: 12 out. 2022.)

²⁹ Cidade onde se situa a E. E. Profº Mário Manoel Dantas de Aquino, onde realizei a presente pesquisa.

Oriente Médio, com o objetivo de trazer “progresso” para a cidade. Nesse sentido, sua história pode ilustrar como a política de branqueamento de São Paulo foi implementada junto com o incentivo à imigração, adotando-se o discurso de que o desenvolvimento estaria atrelado ao descarte do trabalho de ex-escravizados e sua substituição pelo trabalho de povos europeus e, posteriormente, asiáticos.

A política do branqueamento encontra-se, a nosso ver, intimamente atrelada a esses dois fatores. De acordo com Moura (1988), a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, durante os séculos XIX e XX, encontrava-se calcada em dois mitos. Um mito era o da incapacidade do negro para o trabalho, contribuindo para que não brancos passassem a ser estereotipados como indolentes, cachaceiros, impersistentes; em contraponto, o trabalhador branco, europeu, era visto como o modelo de perseverança e honestidade, com inclinação à poupança e à estabilidade no emprego. Nesse processo, acobertam-se os conhecimentos dos povos africanos e afrodescendentes, que contribuíram para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Afinal, o grande investimento em trabalhadores imigrantes europeus visava trazer ao país não somente mão-de-obra, mas também a cultura ocidental e o progresso, medida considerada fundamental para o desenvolvimento do país (MOURA, 1988).

Outro mito era o da democracia racial, segundo o qual o Brasil democratizou as relações sociais (um fato sociopolítico) com a miscigenação (fato biológico). O que fica implícito é que a miscigenação só é aceita sob a égide do pacto de branqueamento da sociedade, que cria uma escala de valores onde indivíduos ou grupos são mais reconhecidos socialmente quanto mais se aproximarem do tipo branco, ao mesmo tempo que são mais repelidos socialmente quanto mais se aproximarem do negro (MOURA, 1988).

Os dois mitos fundamentam a concepção de que a situação social de subalternidade dos sujeitos não brancos esteja pautada por fatores meritocráticos, por não serem qualificados, deixando de lado a longa história de opressão e de exclusão a que foram submetidos os povos africanos e afrodescendentes, como resultado da diáspora do Atlântico. A seguir, vemos como o mito da democracia racial se manifestou nas falas de professores em encontros do grupo.

Quando questionados sobre as demandas em torno do enfrentamento do racismo na escola, alguns professores verbalizaram que essa não era uma questão pertinente e que tais conflitos não eram expressivos no cotidiano escolar. Avalio que essa perspectiva docente se relaciona com o discurso de que não há racismo no Brasil, já que teríamos resolvido essa questão por meio da miscigenação.

Kabengele Munanga (1999) afirma que há racismo no Brasil e que uma das dificuldades para afirmar isso, particularmente no campo acadêmico, se deve à predominância de comparações com as experiências de países como os Estados Unidos e África do Sul, onde houve regimes de absoluta segregação racial, em detrimento de análises empíricas das condições sociais da população negra no Brasil.

Ao dialogar com Munanga, Patrício Carneiro Araújo (2017) invoca a metáfora do espelho, presente nos universos de mitos e histórias infantis. Nesse sentido, é como se os brasileiros que negam haver conflitos nas relações raciais no Brasil não mirassem no próprio reflexo, mas sim no reflexo de outros territórios. Para o autor, o que está em tensão nessa negação do racismo é a relação dos sujeitos com a autoimagem, tanto pessoal quanto nacional:

Assim como nos contos de Branca de Neve, quando se está em jogo a autoimagem, o mais comum é se buscar espelhos que nos põem diante da imagem desejada e não da real imagem que muitas vezes é escondida, velada ou adulterada. Também no mito de Narciso, assim como um famoso autor brasileiro cantaria em um hino sobre a cidade de São Paulo, quando o assunto é enfrentar os conflitos pessoais ou instalados no interior do grupo com o qual nos identificamos, há uma tendência muito grande a “acharmos feio o que não é espelho”. Da mesma forma, assim como a rainha má do conto de Branca de Neve interessa-se em saber apenas sobre a sua beleza pessoal, essa pretensa beleza pessoal existente no Brasil, representada pela suposta harmonia racial, tem feito com que muitos pesquisadores afundem no lago da vaidade ideológica e se afoguem em meio ao descompasso entre teorias, ideologias e realidade dos fatos. Assim como aconteceu ao Narciso do mito, na virtual imagem projetada pela superfície do traiçoeiro lago dos discursos meramente acadêmicos ou pretensamente científicos, o risco que corremos ao nos prendermos demais às imagens discursivas projetadas nas superfícies pode implicar no aniquilamento tanto da vitalidade do discurso quanto dos possíveis resultados práticos desse mesmo discurso (ARAÚJO, 2017, p. 43-44).

Em contraposição a essas falas, no segundo semestre de 2022, todos os encontros com os professores foram centrados no debate racial no cotidiano escolar. Essas discussões emergiram tanto pela incidência da coordenação do grupo de professores, que trouxe como proposta esses temas, quanto pelo impacto das docências compartilhadas entre uma professora de ciências naturais e um mestre de capoeira, que desvelou percepções racistas de alunos ao associarem a capoeira com religiões afro-brasileiras e classificar essa associação como algo ruim. Voltaremos a esse debate em breve. Por ora, retomamos a história da cidade, tendo definido sua relação a política do branqueamento, fundada nos mitos de incapacidade do negro para o trabalho e de democratização racial através da miscigenação comentados acima.

Após o incentivo à vinda de trabalhadores imigrantes europeus, Ferraz se estabelece como um polo agrícola de frutas, especificamente da uva Itália. Porém, em meados de 1970, o rendimento econômico da produção agrícola sofreu um revés significativo. A cidade também passou por um processo de industrialização entre 1950 e 1980 que, assim como a agricultura,

teve sua decadência anunciada antes da virada para o século XXI. Para contextualizar o território de Ferraz de Vasconcelos, também vale a pena acrescentar que a cidade, depois dos declínios da agricultura e da indústria, passou a se configurar, em 1980, como cidade dormitório de uma população empobrecida, que foi obrigada a sair da cidade de São Paulo em busca de moradias, ocupando assim loteamentos regulares ou irregulares em Ferraz (CARREIRA, 2005).

A migração nordestina também marcou o território, sobretudo nos dois pequenos centros comerciais da cidade, cujos traços podem ser reconhecidos em estabelecimentos voltados para a cultura nordestina, principalmente a culinária. Enfim, todos esses elementos constituíram Ferraz como uma cidade dormitório, marcada pela escassez de emprego para seus habitantes, obrigando-os a se deslocar, todos os dias, aproximadamente 32 km até a metrópole, São Paulo. A linha férrea que corta a cidade e que tem duas estações, Estação Antônio Gianetti Neto e Estação Ferraz de Vasconcelos, exerce um importante papel nesse deslocamento.

A escola estadual Prof^o Mário Manoel Dantas de Aquino fica próxima à Estação Antônio Gianetti Neto, ao lado do centro comercial e de várias áreas de moradia não regularizada. A realidade da cidade não é muito diferente da realidade da sociedade brasileira: pequena quantidade de pessoas com alto poder aquisitivo, como donos de lojas, de mercados e de fábricas, sendo a maior parte da população constituída por empregados destes estabelecimentos ou de trabalhadores de outros municípios, incluindo São Paulo. Não há nada no município que chame a atenção dos jovens como, por exemplo, cinema, centro cultural, shopping ou parque.

A comunidade da unidade escolar apresenta renda familiar de aproximadamente dois salários-mínimos, em uma comunidade que apresenta Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (INSE) de 4,24. Muitos alunos são oriundos dos prédios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU), outra parte da comunidade escolar reside em moradias populares situadas no entorno daqueles. Em sua maioria, os alunos ingressam na escola a partir 6^o ano, oriundos quase que exclusivamente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sara Tineue. A unidade escolar apresenta uma quantidade significativa de alunos especiais, como resultado de uma política inclusiva da unidade escolar. O alunado apresenta características pluriculturais, marcando-se, portanto, pela diversidade de anseios em relação à escola. Os alunos chegam à escola geralmente a pé, sendo poucos os que utilizam o transporte escolar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), uma missão da escola é acolher e integrar os membros da comunidade escolar, garantindo a eles uma formação que lhes propicie a preparação básica para o mundo do trabalho e as bases para o pleno exercício da cidadania.

Outra missão é promover o desenvolvimento intelectual e socioemocional do educando, para ele poder se guiar criticamente pela vida social, norteado por valores éticos, alinhando às diretrizes curriculares preestabelecidas os propósitos de uma vida com satisfação individual e de melhor convivência social. O PPP pretende também promover um trabalho que gere a integração entre a família e a escola, abrindo espaços para a conscientização sobre a riqueza das diferenças que nos caracteriza como sociedade brasileira. Por fim, o PPP visa despertar a criticidade nos alunos, para que eles se vejam como seres políticos capazes de interferir nos principais embates da nossa sociedade.

O prédio da escola está em bom estado de conservação e há vários equipamentos de apoio ao trabalho pedagógico, como sala de mediação, sala do ACESSA Escola³⁰, sala de leitura (com um acervo considerável de livros), sala de multimídia, laboratório, sala de materiais para Educação Física, quadra coberta, pátio coberto e solário. O território de Ferraz de Vasconcelos constitui-se como um elemento relevante na constituição da subjetividade dos alunos, sendo um tema abordado com frequência nos encontros com os professores. Muitos destacaram que Ferraz era uma cidade estigmatizada como um lugar longe de tudo e “sem nada para se fazer”, já que ali não havia equipamentos de cultura e lazer ou mesmo outros espaços que valorizassem e investissem na juventude, o que afetava as perspectivas de futuro dos alunos, tornando-os menos interessados em aprender.

A percepção dos professores em torno do desinteresse dos alunos pelos processos de aprendizagem foi a de que isso desmotivava a prática docente, fazendo com que se sentissem inúteis, como se pode depreender desses relatos:

A professora D. disse que estava muito desmotivada: “Agora que as aulas presenciais retornaram, e eu posso olhar nos olhos dos meus alunos, vejo que eles não aprenderam nada”. A professora A. concordou e retomou o que já tinha mencionado anteriormente: “Era disso que eu estava falando, parece que dou as mesmas aulas e meus alunos não estão aprendendo nada” (trecho do diário de campo “A gente somos inúteis”).

A. prosseguiu dizendo que, diferentemente do que acontecia antes, não sentia mais vontade de se atualizar, de estudar, de trazer novas informações para os alunos, sendo que anteriormente se uma dúvida surgisse em sala de aula, ela buscava as respostas, procurava obter mais informações. No entanto, nada disso parecia importar, pois os alunos não a reconheciam mais como alguém que pudesse ensiná-los (trecho do diário de campo “Será que é só isso que restará para mim?”).

³⁰ O programa “Acessa Escola”, desenvolvido pela secretaria de educação do estado de São Paulo, oferece acesso a computadores e à internet para alunos, equipe escolar e comunidade. (Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/acessa-escola>. Acesso em: 20 dez. 2021.)

Além de possíveis causas para o desinteresse dos alunos, como a falta de valorização e investimento nas juventudes, as falas dos professores também evidenciam uma crise na autorepresentação que os docentes possuem do exercício da sua profissão.

Zelcer (2006), psicanalista argentina, em seu artigo “Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: a perplexidade na instituição educativa”, analisa a crise representativa e suas consequências nas relações interpessoais instauradas nas instituições escolares. O artigo de Zelcer (2006), mesmo sem considerar aspectos contemporâneos da realidade brasileira, contribui para a discussão levantada pelos professores.

Para a autora, a escola é uma organização construída socialmente que, na modernidade, cumpriu a importante função de formar cidadãos e canonizar o que era a cultura nacional, aspectos fundamentais para a sustentação do Estado Nacional. No entanto, com a falência do estado-nação, o mercado passa a atuar como operador social, buscando capturar as referências e os princípios fundantes da escola de tal maneira que a escola deixa de atuar em prol da cidadania e se volta para o consumo. Segundo a autora, essa transformação produz uma variação subjetiva, que a apoia e a sustenta:

Neste sentido, se o Estado Nacional como dispositivo prático hegemônico foi substituído pelo mercado, a subjetividade proeminente que se manifesta já não será a do cidadão, mas sim a subjetividade do “consumidor-consumível”: suas representações e seus meios de condução se sintonizam com o novo poder hegemônico (ZELCER, 2006, p. 106).

Zelcer indica que a emergência do mercado como fundamento da constituição das escolas confunde e frustra os professores forjados na modernidade, já que os alunos da atualidade sentem, atuam e falam a partir de significados e elementos diferentes da lógica estatal. Nesse sentido, o confronto entre um passado em que a escola era fundada no estado-nação e um presente onde o mercado se impõe está no cerne da crise escolar.

A autora ilustra essa crise, oriunda da mudança de lógicas e elementos constitutivos, ao formular que, durante a modernidade, a escola tentou produzir uma homogeneidade na população que passava por ela, reforçando positivamente quem aderiu ao seu projeto e punindo os desviantes. O princípio norteador dessa missão escolar era a prerrogativa de que todos os cidadãos eram semelhantes perante a lei. No entanto, a escola fracassou ao tentar criar essa uniformidade, tampouco o Estado produziu a igualdade perante a lei: basta observar os inúmeros casos em que a lei estatal operou com desigualdade, a depender da classe, raça, endereço, gênero etc. Esse fracasso no processo de uniformização dos estudantes preparou e moldou os alunos para experiências em outras instituições:

Esta semelhança traçava, em correspondência, uma linha de jurisdições, ordens e graus de poder equivalentes e similares na vida da instituição escolar. As relações de comando e subordinação, o poder espiritual, a veneração e o acatamento, atavam as hierarquias à lei, fundando o sentido e o princípio do respeito a tudo isso. Deste modo, os futuros cidadãos se dispunham em um âmbito onde se respirava o futuro: relações de poder, exclusões, inclusões, preferidos, condenados, esforços para perseverar e triunfar no tempo futuro, para “ter um futuro”, para “ser alguém” que se deveria distinguir do “um a mais” etc. Para experimentar aquilo que, de maneira geral, continuaria ocorrendo em todas as organizações às quais deveria ingressar durante sua vida (ZELCER, 2006, p. 107).

Se levarmos em consideração a classe e o endereço dos alunos de uma escola pública em Ferraz de Vasconcelos, a partir da caracterização do território, podemos apontar, na mesma linha sustentada por Zelcer (2006), que os alunos dessa escola são os cidadãos com os quais o Estado falhou em produzir igualdade perante a lei.

No mundo contemporâneo, o que o mercado exige é a substituição da ideia de semelhança para o sujeito enquanto consumidor-consumível. Tudo isso contribui para que a ideia de hierarquias geracionais seja descartada e os alunos não se considerem iguais diante das normas que a escola busca impor. Para Zelcer, em meio a essa crise, a escola entende que “[...] o sujeito que fala ao aluno ou aos pais do aluno é o professor. Para o consumidor, a escola é mais um prestador de serviços” (2006, p. 108).

As análises do papel de professores, alunos e escola como instituição no mundo contemporâneo podem nos fornecer perspectivas para ler a crise enunciada pelos docentes. No entanto, o relato dos professores sobre seus alunos, como o que foi ilustrado no excerto de diário de campo que abre este capítulo, nos desvela que muitos alunos não se reconhecem nem como cidadãos, já que não possuem acesso a espaços de valorização das juventudes, nem como consumidores, ao possuírem, em sua maioria, um horizonte de trabalho de baixa remuneração.

2.1.1. Educação crítica e o território

Como podemos, então, analisar as reflexões dos professores em torno do cotidiano escolar e suas crises de forma a contemplar as experiências vividas no território? E mais: como essa discussão se relaciona com a implementação da lei nº 10.639?

Proponho que apostemos na interseccionalidade como uma lente, uma forma de olhar e mover as questões levantadas. Patricia Hills Collins (2020) define a interseccionalidade como uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo e das experiências humanas, ao investigar como as relações de poder se sobrepõem, se cruzam e influenciam as relações sociais

nos campos individuais e coletivos. Como uma ferramenta de análise, a interseccionalidade compreende que as questões de raça, gênero, classe, sexualidade, nacionalidade, faixa etária, território etc. relacionam-se e afetam-se mutuamente.

A negociação das diferenças a partir de contextos sociais específicos também é uma importante característica da interseccionalidade como metodologia de análise. Para Collins (2020), ao invés de combatê-las, eliminá-las ou subestimá-las, a interseccionalidade assume que as diferenças são inerentes aos processos políticos e epistemológicos, estando presentes em diversas culturas, envolvendo questões de raça, classe, gênero, sexualidade, capacidade, nacionalidade, etnia, colonialismo, religião e *status* de imigração, entre outras.

Contudo, a exigência de negociação das diferenças não faz com que as negociações e as conexões necessárias para tanto estejam dadas de antemão. Ao contrário, o grande esforço dessa metodologia dialógica é conectar e negociar a partir de um território, um tempo, enfim, com base em uma experiência empírica particular. Por exemplo, as características da intersecção entre gênero e raça em Ferraz de Vasconcelos podem não ser as mesmas das verificadas em Rosário, na Argentina, de modo que não podemos previamente importar ou exportar análises e associações.

Desse modo, para discutir a crise manifestada pelos docentes, é necessário analisar como raça, gênero, território e suas formações, a escola pública do estado de São Paulo e a pandemia se cruzam, se associam, se afetam e se modificam mutuamente na produção da crise entre professores e alunos.

Em um dos encontros com os professores, discutimos seus sentimentos sobre suas experiências atuais em sala de aula. Durante muitos relatos de indisciplina e déficit de aprendizagem, um dos docentes localizou na educação familiar do aluno a fonte de todos os problemas vivenciados em sala de aula. Já em contraposição a esse posicionamento, outra docente fez uma análise mais próxima da interseccionalidade, ao associar território, questões geracionais, projetos societários da política partidária e questões de classe. Analisemos alguns desses relatos:

D., uma professora negra retinta que entrou na escola há pouco tempo, comentou que, antes de ressaltar o papel das famílias, teríamos que nos atentar para o projeto educacional implementado pelo estado de São Paulo há décadas. A professora retomou o período no qual a escola pública era conhecida por ser de alta qualidade, ressaltando, no entanto, que ela não era boa, era seletiva, e que no momento em que a escola foi aberta para todos, não foi interessante para o estado investir em educação. Segundo a professora, os pais dos alunos faziam parte de uma geração que havia frequentado escolas precarizadas e que a falta de valorização da escola e dos professores por parte das famílias era um espelho da postura do estado de São Paulo nos últimos anos. Ou seja, isso tudo ocorria não à toa, pois fazia parte de um projeto

de manutenção das mesmas pessoas no poder, enquanto outras deveriam permanecer nas favelas e nos trabalhos precarizados (trecho do diário de campo “Será que é só isso que restará para mim?”).

No depoimento, a professora realiza, por meio de uma fotografia panorâmica, a situação de precarização da educação no estado de São Paulo. Collins e Bilge (2020), no texto “Interseccionalidade e educação crítica”, constroem uma análise da educação estadunidense que podemos relacionar com os conteúdos discutidos nos encontros com os professores. As autoras ponderam que todas as crianças possuem talentos e inteligências, no entanto, condutos diferentes. Associando à reflexão da docente, a falta de investimento na educação por parte do estado de São Paulo produz resultados diferentes.

Outra reflexão de Collins e Bilge (2020), relacionada com essa discussão, diz respeito ao neoliberalismo e suas políticas de privatizações, em detrimento do Estado de bem-estar social. Essas políticas mudaram radicalmente a educação pública, uma vez que a escola seria o principal lugar de implementação da lógica e agenda neoliberal, por possuir a função de formar trabalhadoras e trabalhadores com aptidões comercializáveis. O que fica invisibilizado nessa agenda neoliberal é que, enquanto os estudantes aprendem a assumir os riscos do mercado, a realidade é a de uma crescente redução de postos de trabalho estáveis e de benefícios de saúde, educação e aposentadoria. Também podemos refletir sobre a escola pública estadual de São Paulo estar atuando a partir de lógicas e agendas neoliberais, tendo em vista as constantes avaliações que buscam estabelecer metas e resultados — como se a escola fosse uma empresa — que não dialogam com as características singulares de cada comunidade escolar (OLIVEIRA, 2004).

Além de analisar o que se manifesta como crise na escola, também apostamos na interseccionalidade como uma abordagem capaz de produzir soluções, bem como uma educação crítica e participativa nas escolas. A criação de um espaço reflexivo para os professores, onde os docentes pudessem fazer associações entre suas experiências e os conteúdos formativos sobre gênero, raça e classe, possui um viés interseccional. Investimos no grupo reflexivo de professores, pois é um espaço de negociação e diálogo que possibilita a construção de uma educação crítica a partir das diferenças.

A metodologia interseccional nos possibilita a discussão dessas temáticas em consonância com as experiências de alunos e professores, fazendo com que os sujeitos se engajem na produção de uma educação crítica, como mostraremos mais adiante neste trabalho. Essa abordagem ainda fornece ferramentas para democratizar os debates de raça, gênero e classe. De acordo com as autoras:

O desafio é democratizar essa rica e crescente literatura sobre as identidades interseccionais — e não supor que apenas estudantes de ascendência afroamericana se interessarão pela história negra, porque isso melhorará sua autoestima, supostamente baixa, ou apenas jovens LGBTs se interessarão pelos estudos queer. A tarefa é colocar a pesquisa sobre as identidades interseccionais em marcos interseccionais mais amplos, que investigam o potencial da educação crítica para desmantelar a desigualdade social (COLLINS; BILGE, 2020, p. 266).

2.2. Os docentes

Durante 2021 e 2022, o grupo contou com a participação de 50 professores, aproximadamente. Esse número é uma estimativa, já que durante esses dois anos o quadro docente passou por mudanças e muitos professores não participaram de todos os encontros. Os docentes que participaram do grupo lecionam para turmas do ensino fundamental II e ensino médio e são, em sua maioria, mulheres. De acordo com os dados fornecidos pela escola sobre o conjunto total de professores, 80% dos professores são efetivos e cerca de 50% moram em Ferraz de Vasconcelos. O restante mora em municípios vizinhos.

2.3 O grupo

Inicialmente, o grupo abordaria questões direcionadas ao exercício da profissão docente em relação às manifestações das questões de gênero e raça na sociedade brasileira e no cotidiano escolar, bem como os desafios referentes às docências que reconheçam saberes e culturas africanas ou afro-brasileiras. No entanto, dada a conjuntura pandêmica no primeiro semestre de 2021, a abordagem do grupo passou a ser voltada para os impactos da pandemia na comunidade escolar. Também abordamos outros temas, a partir da solicitação dos professores. Por exemplo, no mês de setembro, foi solicitada uma discussão sobre prevenção do suicídio e, em novembro, realizamos um encontro sobre saúde mental e racismo, momento em que mais nos aproximamos da proposta inicial do projeto.

Durante o ano de 2021, foram realizados seis encontros, com uma frequência média de 20 professores em cada encontro. Os seis primeiros encontros foram realizados na modalidade a distância, por intermédio de uma plataforma online para reuniões. Durante os encontros, os

professores relataram conflitos e angústias relacionados ao ensino a distância e às suas experiências pessoais durante a pandemia. Porém, à medida que as aulas presenciais foram retomadas, primeiro com regime de rodízio de alunos — cada semana, um grupo diferente de alunos frequentava a escola — e depois com todos os alunos presentes, os relatos se tornaram receios quanto à propagação do SARS-CoV-2 na comunidade escolar, quanto às relações entre professores e alunos, depois de mais de um ano de distância, e quanto às novas demandas ligadas ao sofrimento psíquico, tanto de alunos quanto de professores, decorrentes da crise econômica e social brasileira, que foi agravada pela pandemia.

Todos os encontros com os professores foram iniciados com falas que expressavam a necessidade daquele espaço voltado para os docentes, onde poderiam falar e ouvir sobre seus sentimentos, pensamentos e formas de agir. A partir dessa valorização do grupo, fomos construindo-o como um dispositivo promotor de cuidado.

2.3.1. Considerações teóricas acerca do grupo

De acordo com algumas formulações teóricas, o grupo pode ser interpretado como um intermediário, um terceiro elemento de sustentação e de mediação da relação entre indivíduo e sociedade. O grupo é um todo, uma unidade indivisível, um objeto de investigação. Ao se tornar objeto de estudo, o grupo é apreendido em seu estado já constituído, o que faz com que indivíduo e sociedade sejam concebidos como totalidades ensimesmadas (BARROS, 1997). Essa concepção corresponde a um modo de produção de subjetividade atuante desde o século XVIII. Nela, o “indivíduo” é resultante da conjunção entre forças distintas, como o liberalismo, o romantismo, o elogio a “cada um” ou a mudança das relações entre o público e o privado (BARROS, 1997).

Estamos à procura de outras formas de encarar a coletividade e os processos de subjetivação, já que a decolonização da Psicologia, como produção de conhecimento e como prática, também nos interessa. Desse modo, as orientações teóricas empregadas procuram fissuras nas práxis, aproximando-se de saberes que contemplem existências contra-hegemônicas. A concepção de sujeito nesta pesquisa busca operar em diálogo com os debates acerca dos conceitos de decolonialidade³¹ (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2019). Ao

³¹ A decolonialidade pode ser identificada como diversos momentos, ações, eventos de resistência política e epistêmica frente a uma lógica moderna/colonial. O projeto decolonial que se instaura nesse paradigma tem como

delinear o trabalho em grupo, levaremos em conta as considerações de Regina D. Benevides de Barros (1997) sobre o grupo como dispositivo³².

Para Barros e Kastrup (2009), o grupo-dispositivo tem caráter ativo e não é conectado por unidades/totalidades, mas sim por intermédio da processualidade. Ele é composto de diferentes linhas. Com base na leitura de Foucault realizada por Deleuze, as autoras indicam qual seria a composição de um dispositivo: “É de início um novelo, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1990, p. 155). Nesse sentido, as autoras destacam quatro linhas presentes no processo de um grupo-dispositivo: visibilidade, enunciação, força e subjetivação.

As linhas de visibilidade e enunciação nos apontam que a realidade não está cheia de objetos a serem descobertos e estudados por sujeitos. Ela é feita de modos de iluminação e sistemas discursivos não universais: cada tempo e território tem suas maneiras de sentir, perceber e dizer (BARROS, 1997). Nessas linhas, moveremos os jeitos que os docentes sentem, o que eles enxergam, o que e como dizem das experiências de docência compartilhada e as implicações histórico-políticas de tais visibilidades e dizibilidades.

As linhas de forças comportam a dimensão poder-saber e o acompanhamento dessas linhas se dá no mapeamento do instituinte/instituído, da naturalização/desnaturalização dos modos de viver, do rastreamento das transformações dos territórios constituídos. Aqui se destaca o funcionamento do grupo (BARROS, 1997), ou seja, ao evidenciar as repetições e as transformações do grupo-dispositivo e a forma como elas acontecem, observamos o funcionamento do grupo. Nessa linha está implicada, num primeiro momento, a construção do território³³ grupal. A criação do espaço, dos sentidos, desejos e afetos será feita coletivamente entre o conjunto de professores e a pesquisadora.

O processo de subjetivação se move possivelmente nas linhas de contorno do dispositivo, sendo onde a produção dos modos de viver atua. Essa produção em grupo é feita no contágio entre atores diversos. Os afetos rígidos, aprisionados, podem se inquietar, se

propulsora a afirmação da existência de sujeitos, culturas e conhecimentos que foram desprezados pela modernidade (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2019).

³² Para Barros e Kastrup (2009), a prática cartográfica demanda um dispositivo em que se articulam repetição e variação, numa frequência relativamente regular. Por sua vez, trabalhar com dispositivos significa colocá-los para funcionar e sobretudo acompanhar seus efeitos.

³³ O conceito de território pressupõe o espaço sem limitá-lo a uma dimensão objetiva de um lugar geográfico. De acordo com essa inflexão, o território é existencial. Deleuze e Guattari pensam o território priorizando os sentidos e modos de expressão, em detrimento dos aspectos de conduta, utilitários e funcionais. É a expressão que explica a formação territorial. Sinteticamente, para os autores o território está sempre em produção e habitá-lo é constituí-lo. A produção é feita dos modos de vida que se constituem ali, nas experiências, nas expressões. “O território é antes de tudo lugar de passagem” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 132).

deslocar ao serem movidos pelo dispositivo grupal. Segundo a autora, “o estar diante de outros pode disparar movimentos inesperados porque é o desconhecido — não só enquanto experiência, como também enquanto modo de experimentar — que passa a percorrer as superfícies dos encontros” (BARROS, 1997, p. 188).

O trabalho com o grupo constitui-se no momento em que se analisam as linhas que compõem o dispositivo. Temos aqui o que chamamos de plano da experiência, onde teoria e prática se encontram no mesmo plano de produção, ou em coemergência. Em uma cartografia, “[...] o que se faz é acompanhar as linhas que a traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo” (BARROS, 1997, p. 189). A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano das políticas da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação (PASSOS; BARROS, 2009).

2.4. Os diários de campo

Como explicitado na metodologia, não se pretende analisar um produto encontrado ao fim do processo, mas sim cartografar processos e dados produzidos no encontro com linhas de forças diversas. Dessa forma, a análise dos dados é tratada aqui como uma atividade constante, que se configura na conjunção de processos heterogêneos: textuais, orais, visuais etc.

O grupo com os professores e os espaços de discussão proporcionados pelo grupo de pesquisa produziram análises e dados. A análise nesta pesquisa não apreende resultados ou soluções, mas produz novos sentidos e problematizações. O que move a análise cartográfica são os problemas (BARROS; BARROS, 2013). Esse é o gatilho da pesquisa e também seu efeito.

Portanto, as intenções analíticas desta pesquisa não buscam explicar ou interpretar a proposição de estratégias educacionais sobre o debate de gênero, raça e classe nas escolas de São Paulo. Na verdade, procurar-se-á evidenciar os elementos de natureza afetiva que possam obstaculizar a implementação dessas estratégias. A seguir, apresento alguns diários de campo que evidenciam os caminhos, territórios que foram percorridos, produzidos, que nos oferecem múltiplas entradas e saídas.

Os nomes dos sujeitos que participaram dos encontros foram alterados e abreviados para manter o sigilo em torno das identidades dos docentes.

3. O que é ser professor em meio a uma pandemia?

Às 10h15 da manhã, em uma quarta-feira fria, abri a sala de reuniões no Google Meet e encaminhei o endereço para K., que compartilhou com os demais professores. Pouco a pouco, os vinte e dois professores da E. E. Mário Manoel entraram na sala. Às 10h35, iniciamos o encontro. A professora K., que tem se responsabilizado pela “ponte” entre a escola e o grupo de pesquisa, deu-me as boas-vindas e me disse para ficar à vontade para iniciar a atividade.

Apresentei-me como psicóloga, mestranda em educação e participante do grupo de pesquisa da FEUSP. Retomei algumas informações sobre o projeto de pesquisa que já havia transmitido aos professores na reunião anterior, como a de construir junto às escolas um currículo implicado com as questões de gênero, raça e classe. Também, informei novamente a intenção do grupo de iniciar um trabalho com a escola que oferecesse apoio nesse período de pandemia.

Comuniquei que a realização daquele encontro fazia parte desses propósitos e que aquele espaço poderia se configurar como um grupo de professores para a reflexão dos sentimentos, pensamentos e formas de agir no exercício profissional docente, frente aos desafios impostos pela crise sanitária. Enfim, disse que eu esperava que criássemos juntos esse espaço de acolhimento e cuidado. A partir da apresentação, sugeri que cada um se apresentasse e falasse um pouco sobre suas perspectivas do que era ser professor naquele período.

Com essa proposta disparadora, embora a maioria dos professores estivessem com as câmeras desligadas, cerca de doze professores falaram sobre seus sentimentos com as câmeras ligadas. A professora A. foi a primeira a se colocar, dizendo que ser professor, para ela, naquele momento, estava envolto de ansiedades. Ela se sentia presa em casa com todas as demandas diárias, sendo que antigamente saía para passear e pescar, atividades que eram parte importante da sua vida. Outras professoras fizeram comentários e trouxeram o sentimento de insegurança. A professora I. relatou, ainda, uma angústia de ter que responder certas perguntas de alunos, perguntas para as quais não tinha resposta.

A angústia de perguntas sem respostas me alertou para as diferentes dimensões do sofrimento psíquico relatado pelos professores. Uma dessas dimensões está alinhada ao contexto social e às políticas públicas produzidas e aplicadas pelo Estado brasileiro durante a pandemia da Covid-19. Tais políticas interferiram na atuação dos professores, sem que esses

professores tivessem agência sobre elas, produzindo perguntas cujas respostas os professores não tinham.

No artigo “Da noite para o dia o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia” (2020), Santos, Lima e Souza convidam treze docentes da educação básica, dos estados do Ceará e da Paraíba, para a produção de narrativas escritas ou orais sobre o contexto de trabalho durante o primeiro ano de pandemia. A partir dessas narrativas, as autoras buscam traçar as formas e os sentidos que possibilitaram a continuidade do trabalho docente. Ao fazê-lo, o artigo expõe as condições políticas e sociais estabelecidas no período da pandemia, que podem auxiliar a pensar essa dimensão sociopolítica do sofrimento psíquico.

As autoras consideram que o contexto da pandemia desvelou de forma concludente a questão das desigualdades sociais, econômicas, educacionais, étnicas, de gênero e de classe. Porém, quando o Estado brasileiro implementou soluções para a necessária interrupção do convívio social escolar, o combate às desigualdades foi ignorado.

O artigo expõe que, com a justificativa de garantir o acesso à educação para milhares de estudantes, o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação implementaram o ensino remoto sem levar em conta o real diagnóstico das condições dos estudantes para tal cenário. Isso provocou o oposto do que havia sido proposto, já que 20% dos domicílios brasileiros não estão conectados à internet, impossibilitando o acesso dos alunos às aulas online e materiais de ensino a distância, bem como 40% das residências não possuem computador (COLEMARX, 2020, p. 16). Desse modo, parte significativa dos discentes da rede pública de ensino brasileira não tem acesso ou condições satisfatórias de uso de tecnologias digitais e internet.

As autoras ainda apontam que o ensino remoto foi implementado de forma ineficaz e superficial, numa tentativa de responder a um mercado neoliberal que cada vez mais tenta atuar no campo educacional. Foi ignorado o importante debate de como melhorar e ampliar para professores e alunos o acesso às novas tecnologias. O ensino remoto imposto para as escolas brasileiras, segundo Santos, Lima e Souza (2020), seria ineficaz e superficial. Isso porque, muitas vezes, não são consideradas as práticas sociais de mediação, de interação, de coletividade, centralizando-se a aprendizagem na entrega de atividades e se limitando às preocupações com cumprimento do calendário letivo e avaliações. Isso tudo “[...] em nome de interesses que intencionam esvaziar a escola de sua função de bem público, isto é, de seu papel de garantir, democraticamente, o acesso à educação” (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020, p. 1637).

Nesse contexto, os professores foram convocados apenas como implementadores de ações. Eles não puderam ter participação nas tomadas de decisão sobre formatos que transformaram radicalmente seus métodos pedagógicos, além de terem que conviver com a conjugação de seu exercício profissional com tarefas domésticas, maternidade, paternidade, cuidados de familiares etc. Suas condições de trabalho foram, portanto, drasticamente modificadas e precarizadas (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020, p. 1637).

O sofrimento descrito relatado A. e I. estava engendrado nesse contexto político. Instigada pelas falas expressadas anteriormente, R., coordenadora pedagógica, falou em seguida e disse que, na sua função como coordenadora, muitas vezes, também não se tinham as respostas para as demandas dos professores. Para ela, aquele período foi muito desafiador. A professora A. descreveu que se sentia sobrecarregada, pois eram muitas as funções que devia cumprir, reuniões online, aulas presenciais e online para preparar, mensagens de alunos no meio da noite que se sentia obrigada a responder, pois sabia que se não o fizesse perderia o contato com os alunos. No meio dessa sobrecarga enorme, A. relatou que acabava esquecendo de si mesma.

Martins *et al.* (2021) é um artigo que problematiza as condições do ensino remoto em tempos de pandemia pela Covid-19 e evidencia os possíveis impactos dessa práxis cotidiana, no que tange à mobilização subjetiva dos professores. Os autores relatam que os sentimentos de sobrecarga de trabalho e graves sofrimentos psíquicos podem ser consequências de uma mudança repentina nos modos de trabalho e nas propostas pedagógico-institucionais que não passaram por uma revisão crítica prévia ou por cuidados teórico-práticos necessários.

No relato de pesquisa de Martins *et al.* (2021) sobre professores de escolas públicas do Ceará, foi identificado que há uma sobrecarga ainda maior nos docentes e gestores no período pandêmico. Para os autores, nosso sistema econômico e político neoliberal exige dos sujeitos a capacidade de se adaptar a qualquer situação para continuar a produzir. Nem mesmo a pandemia se configurou como força capaz de parar ou reduzir a jornada de trabalho dos professores.

Os autores ponderam que essas condições laborais já estavam presentes antes da pandemia, mas avaliam a necessidade de se debruçar nas características atuais:

Sabe-se que na modalidade de ensino presencial muitos destes profissionais já trabalhavam submetidos a condições estressantes que colocavam em risco a qualidade de sua saúde mental, tais como os baixos salários, o excesso de trabalho, a falta de materiais didáticos adequados, a insegurança no contexto escolar e a superlotação das classes (SILVA; CARLOTTO, 2003). No entanto, ao se debruçar sobre a educação digital durante o isolamento social, pode-se ver que esta não está isenta de produzir novas condições de estresse para alguns educadores (MARTINS *et al.*, 2021, p. 269).

Em vista disso, os autores mencionam uma incorporação da lógica produtivista constitutiva do capitalismo ao âmbito educacional e administrativo do Estado, que tem determinado a estrutura organizacional das escolas a fim de os docentes trabalharem no ritmo mais intenso possível, com a premissa de que o desempenho e a qualidade de uma instituição educacional se expressam pela quantidade de produção dos gestores e professores e pela nota dos alunos.

Essa lógica de produtividade muitas vezes pode inviabilizar a prática do docente de forma singular. A coerção nesse caso, ao manter o calendário letivo, pode acarretar a invisibilização do professor como sujeito, fazendo com que questões relativas às suas experiências e histórias de vida sejam desconsideradas. O docente, nessas estruturas organizacionais balizadas pelo capital, é considerado como mero objeto do sistema (MARTINS *et al.*, 2021).

Os autores concluem que o trabalho estritamente produtivo e invisibilizado dos docentes produziu efeitos danosos para a saúde mental dos educadores. Também apontam a urgência da criação de políticas públicas — orientadas por olhares que reconheçam os docentes enquanto sujeitos do processo educativo, e não como objetos que devem produzir incessantemente — para que não tenhamos mais que sustentar a educação sem condições mínimas de trabalho (MARTINS *et al.*, 2021).

A próxima professora a falar foi E., expressando a sensação de desorganização em meio à pandemia, por estar sendo difícil conciliar as tarefas do trabalho na escola com o cotidiano de sua casa. E. também teceu elogios a R., dizendo sobre o ótimo trabalho que a coordenadora vinha realizando e como ela se sentia apoiada e acolhida pela coordenação.

K. falou sobre a potência daquele exercício de reflexão sobre o que era ser professor naquele momento. Disse que sua vida se modificou muito no último ano, pois antes ela transitava pela cidade, realizava diversas atividades, algo que não era mais possível. Por isso, a professora contou tentar fazer o que podia a cada dia, buscando diferentes formas de lidar com seus sentimentos, como o encontro com músicas tibetanas para meditação que frequentava.

Assim como expressado por K., Santos, Lima e Souza (2020) também realçam a necessidade dos docentes de lidar com as próprias emoções, angústias e ansiedade, ao mesmo tempo que lidam e cuidam das emoções de alunos e familiares. Tantas atribuições fazem os autores questionarem a atribuição docente de cuidar, segundo a qual eles devem motivar e acolher. Quem cuida do cuidador?

Não há dúvidas em relação ao caráter positivo de uma prática docente que se associe com o sensível, com a afetividade, com as emoções. [...] É preciso tomar conta, cuidar

de si e dos outros, uma vez que escola é, por natureza, um lugar para cuidar das pessoas, para possibilitar que estas vislumbrem novos horizontes (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020, p. 1641).

O professor L., começou a fala dizendo que precisava se colocar, senão os colegas estranhariam, já que sempre foi muito comunicativo nas reuniões. Disse que sentia falta do convívio escolar, mas também tinha medo de retornar para escola. Nesse momento, E. pediu para fazer uma colocação, perguntando se eles seriam meus objetos de estudo para minha dissertação de mestrado. Agradei a professora E. pela pergunta e retomei os objetivos de minha pesquisa, já mencionada em uma reunião anterior.

Expliquei que, em meu mestrado, tenho investigado as contribuições do campo da Psicologia para a construção de um currículo implicado com as questões de gênero, raça e classe. Disse também que tenho buscado essas contribuições a partir de ações com professores que passavam por formações promovidas pelo grupo de pesquisa do qual eu participo, formações que aconteciam na medida do possível naquele período pandêmico. Afirmei que, naquele encontro em específico, a proposta era a criação de um espaço de acolhimento e cuidado e que, futuramente, caso fosse desejo dos professores, poderíamos tratar dos temas do meu estudo, mas que, antes disso, discutiríamos as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁴ (TCLE). E. agradeceu a resposta.

Foi interessante essa pergunta, pois eu já tinha me feito a mesma questão em uma reunião de orientação da pesquisa. A dúvida que apareceu na orientação foi sobre em que momento mencionar minha pesquisa para os professores e como convidá-los a participar. Inicialmente, tinha me planejado para mencioná-la no segundo ou no terceiro encontro. Antes, faria com que aquele espaço fosse de acolhimento e de fortalecimento do vínculo entre a pesquisa e a escola. Depois, construiria essa participação dos professores. Mesmo assim, considero que a pergunta no primeiro encontro foi importante e uma oportunidade para elaborar melhor a proposta. E, claro, elaborar também esse lugar híbrido de psicóloga e pesquisadora.

Outra fala carregada de significados que surgiu no grupo foi a de S., uma professora que manteve a câmera desligada enquanto falava. Ela começou, dizendo: “Me sinto outra pessoa!”. Comentou que antes gostava de se colocar nas reuniões, tinha prazer em trabalhar, mas que não estava naquele período com vontade de falar, de se comunicar. Surpreendeu-se consigo mesma diante da súbita vontade que lhe veio de abrir o microfone, compartilhar seus sentimentos e resolveu aproveitar esse desejo para se colocar. S. também agradeceu a proposição do grupo e disse que aquele era um momento em que iniciativas como aquela eram muito necessárias.

³⁴ O termo foi discutido e assinado pelo grupo de docentes, alguns encontros depois.

E. disse que gostaria de fazer outra pergunta, uma pergunta que era para todos os professores presentes ali. Perguntou-lhes se também sentiam que, no início da pandemia, tinham muitas crises de ansiedade, muito medo, se se surpreendiam com as notícias e se sentiam que, mais de um ano depois, essas crises não eram mais tão constantes, como se tivessem se acostumado com aquela realidade, que lhes impôs o isolamento e a comunicação online. Muitos professores disseram que se sentiam da mesma forma.

A intervenção de E. foi propulsora de um ritmo no grupo, que dispensou minha intervenção para impulsionar a troca entre eles. Até então, eu constantemente tecia comentários sobre as falas, frisando os conteúdos que achava pertinentes para o encaminhamento dos temas a serem debatidos no dia, como, por exemplo, os sentimentos em relação ao exercício profissional em tempos pandêmicos. Eu me via na obrigação de repetir muitas vezes a pergunta sobre se havia mais alguém que gostaria de se colocar. No entanto, depois da fala disparadora de E., vários professores se colocaram sem a necessidade de uma convocação da minha parte.

L. contou que, uma vez, algumas crianças lhe pediram alimentos perto de sua casa e, como ele avaliou que aquelas crianças tinham a mesma idade de seus alunos, sentiu a necessidade de se comunicar com eles, mas teve receio em razão da Covid-19. Terminou dizendo que, muitas vezes, se encontrava na situação de “dar força a alguém, mesmo com medo”.

A professora M. disse algo semelhante ao relato de S., acrescentando que vinha experimentando sentimentos difíceis, de muita tristeza, por estar vivenciando o luto pela perda de várias pessoas, inclusive professores da escola. Transmitindo um sentimento intenso, sua voz parecia estar embargada, chegando a ficar entrecortada, como se estivesse chorando. Essa professora não ligou a câmera e, como no final de sua fala, saiu da reunião. Por um momento, achei que sua saída tinha sido um efeito de sua fala, mas ela logo retornou e disse que a internet tinha caído. Muitos professores manifestaram apoio e amor à M., por áudio e por mensagens no chat. Comentei sobre a dificuldade que, muitas vezes, experimentamos ao compartilhar nossos sentimentos, mas que havia uma potência em falar e escutar coletivamente e que poderíamos prover cuidado uns aos outros, quando expressamos nossos sentimentos e constatamos que não somos os únicos a senti-los.

Outra professora, A., também partilhou seus sentimentos de luto por sua irmã, que era professora na escola e falecera recentemente, depois de ser baleada enquanto voltava para casa. A. relatou o quanto essa morte afetou sua rotina.

Depois dessas falas, anunciei que nosso encontro estava chegando ao fim e perguntei se mais alguém gostaria de falar, mas não houve manifestações nesse sentido. Agradei a presença e a disponibilidade de todos os presentes e tezi comentários sobre questões, como luto, ansiedade e sobrecarga, que emergiram do grupo. Comentei ainda como a reflexão coletiva desses temas na escola era potente, uma vez que produzia cuidado, além de fornecer ferramentas para lidar com questões tão difíceis como as que nos foram relatadas.

Perguntei se eles gostariam de continuar com aqueles encontros quinzenais, naquele horário, muitos professores responderam que sim. Eles consideraram que os encontros seriam importantes para eles, uma vez que lhes forneceriam um apoio necessário naquele momento. Combinamos também de nos comunicarmos via um grupo de WhatsApp que já existia, em que eu seria incluída. O próximo encontro foi marcado para dia 10 de junho. Aguardei todos os professores saírem da videoconferência para que, caso algum deles quisesse comentar algo em particular, existisse essa possibilidade, mas nenhum deles se dirigiu a mim.

4. O acolhimento é singular e plural

A proposta deste encontro foi acordar com os professores o enquadramento do grupo, a periodicidade, os objetivos, o formato e a duração dos encontros, assim como levantar expectativas e possibilidades de temas para discussão, com o objetivo de dar um contorno melhor ao espaço, junto com os professores. Abri a sala no horário combinado, às 10h30, e aos poucos os professores entraram na videoconferência.

Enquanto aguardávamos a chegada de mais professores à sala, algumas professoras comentaram sobre a vacinação. Naquela semana, o estado de São Paulo contemplaria profissionais da educação básica de 18 a 46 anos. Uma professora brincou que não trabalharia presencialmente no dia seguinte, pois teria que lavar seu cabelo cacheado e se arrumar para tirar uma foto tomando a vacina. Outras professoras falaram sobre o QR-Code necessário para a vacinação em Ferraz de Vasconcelos. O clima das falas era alegre, descontraído. Fiz essa observação e comentei sobre o tom de esperança que a vacinação dos professores deu ao grupo. Passados os cinco minutos que tínhamos estipulado para que mais professores chegassem, iniciei o encontro com 19 participantes presentes, apresentando a proposta do dia: estabelecer o enquadre e a construção desse espaço de cuidado.

Um grupo com a periodicidade de duas vezes ao mês, online, com duração de 1 hora e 30 minutos. Estabelecemos que, a princípio, os encontros aconteceriam até dezembro, após cerca de 14 encontros, com a possibilidade de estender as atividades para o ano de 2022, a depender do interesse dos professores e do processo de pesquisa na escola.

Demarquei o espaço como um grupo de apoio aos professores, com o objetivo de promover cuidado, a partir da escuta e do compartilhamento de experiências ligadas ao exercício profissional. Eu disse também que havia uma intenção de que esse grupo se integrasse às ações iniciais do projeto de pesquisa da FEUSP e que poderíamos refletir sobre como o tema do projeto se relacionaria com as demandas atuais da comunidade escolar.

Perguntei o que os professores achavam dessa proposição. Eles concordaram, por meio do chat e por voz, sem tecer muitos comentários. A professora K., que já era nossa parceira na pesquisa e que vinha atuando como interlocutora entre a escola e a pesquisa, sempre muito participativa, sugeriu que fizéssemos um encontro na quarta e, na quinzena seguinte, fizéssemos na quinta, para se adequar ao cronograma da escola. Outros professores também concordaram com a sugestão e definimos que os encontros quinzenais alternariam entre quarta e quinta.

Em seguida, retomei a pergunta feita por E. sobre minha pesquisa de mestrado no encontro anterior. Indiquei que meu objetivo de pesquisa era investigar as contribuições da Psicologia na implementação do debate sobre raça, gênero e classe nas escolas públicas e que pretendia realizar essa investigação por meio da análise deste grupo de professores. Para tanto, necessitava do aceite dos professores e da assinatura do TCLE. Os professores concordaram verbalmente e por meio do chat. Combinamos que o termo seria enviado à coordenação, que se propôs a imprimir os termos e distribuí-los aos professores. Posteriormente, eu iria até a escola para recolher os termos assinados.

Após os acordos iniciais, perguntei quais eram as expectativas deles em relação ao grupo e o que eles esperavam quando eu lhes dizia que aquele era um espaço de cuidado. K. disse que sua expectativa era a de que fosse um espaço para os professores, uma vez que, em outras reuniões das quais participavam, a pauta girava em torno de necessidades e problemas dos alunos. Ela esperava que aquele fosse um espaço para eles, para suas questões e sentimentos.

L. comentou, em seguida, que sempre pensava em cuidado nas primeiras semanas de aula, em que a proposta era uma semana de acolhimento, e que muitas vezes não se sabia o que fazer depois do primeiro dia. Ciente de que havia professores que gostavam dessa proposta, a questão que lhe parecia pertinente era como acolher os alunos sem que os próprios professores se sentissem acolhidos.

A partir dessa fala, os participantes recordaram diferentes dinâmicas de acolhimento, como na escola e na igreja, nas quais, muitas vezes, eram estimulados a fazer coisas para as quais não se sentiam tão confortáveis. Por exemplo, ter que abraçar uma pessoa desconhecida ou ter que dançar uma música de que não gostasse. “O que é acolhimento para vocês?”, perguntei-lhes, em seguida.

A professora S. disse que, para ela, o acolhimento poderia ser definido por ações dos professores, como expressa a ideia de que eles seriam “um pelo outro”. Ou seja, essas ações são feitas a partir das necessidades de cada um e, para acontecer um acolhimento verdadeiro, teríamos que conhecer as histórias das pessoas. Para ela, em tempos de máscara e pandemia, um sorriso também poderia acolher.

Assim que S. terminou sua fala, E. abriu o microfone e disse que aquela questão a fez pensar muito. Para ela, havia uma tendência a generalizar a ideia de acolhimento e que, no seu modo de entender, acolhimento para uma pessoa pode não ser acolhimento para a outra. Como mencionado anteriormente por outro professor, o abraço era um exemplo disso. A professora E. disse não gostar de ser abraçada por pessoas com as quais não tivesse proximidade; nesse caso, abraçar a deixava desconfortável. Para ela, o acolhimento era muito mais complexo do que uma dinâmica proposta em grupo. Para acolher, seria preciso se colocar no lugar do outro, envolvendo trocas de experiências e preocupações. Mais que propor uma ação, para a professora, acolher significava escuta.

K. ficou instigada pela fala de E. e disse que havia padrões sociais de convívio entre os professores, assim como entre os alunos. Muitos desses padrões, segundo ela, os feriam, os faziam perder a vontade de se relacionar com as pessoas. Acrescentou que cada um, a partir de sua história, tinha sua maneira de interagir com o mundo, que precisava ser respeitada. A professora S. também quis comentar a fala de E. Ela havia se sentido provocada, pois adorava abraçar e abraços eram uma marca de sua história. Sempre recebeu muitos abraços em sua família e, por isso, quando ela via alguém triste, sua primeira reação era abraçar a pessoa, assim como sua mãe fazia com ela.

A relação de E. com o abraço fez S. repensar suas relações. Ela comentou, em seguida, sobre uma amiga da igreja que estava passando por dificuldades emocionais. Essa amiga gostava muito de falar, só que quando S. tentava se aproximar com toques e abraços, ela se esquivava, mesmo antes das restrições de contato físico durante a pandemia. S. ficava magoada quando a amiga negava um abraço, mas depois da fala de E., S. recordou que a amiga sofreu com a falta de carinho da mãe e que sua relação com o afeto físico passava por sua história de

vida. S. disse ter percebido que cabia a ela, nesse momento, escutar mais essa amiga, para então poder cuidar.

E. agradeceu a fala de S., porque com as palavras dela pôde aprender outra perspectiva de abraço. Provavelmente, ela continuaria com problemas para abraçar pessoas, mas entenderia um pouco mais a necessidade de contato físico que algumas pessoas possuem. Comentei como, a partir de um gesto, o abraço, conseguimos ilustrar a diversidade subjetiva naquele grupo.

Depois desse diálogo sobre abraços, fez-se um silêncio na sala. A ausência de som pareceu se estender eternamente. Penso que, para quem coordena uma ação grupal, esses momentos de silêncio sempre parecem maiores do que realmente são. Ainda tenho muita dificuldade de sustentar o silêncio. Perguntei se mais alguém gostaria de falar sobre o acolhimento ou sobre os acordos feitos em torno da dinâmica do grupo. Algumas pessoas se manifestaram no chat, dizendo que estavam de acordo com os combinados.

Esperei mais alguns instantes e, como o encontro já havia durado por volta de 75 minutos, sinalizei que se mais ninguém quisesse se manifestar, poderíamos encerrá-lo. Os professores concordaram. Eu repassei rapidamente o contrato realizado naquele encontro sobre a dinâmica do grupo e, em seguida, nos despedimos.

Como vimos, durante o segundo encontro do grupo, emergiu uma discussão sobre o acolhimento e suas características plurais. Os professores chegaram ao entendimento de que o acolhimento poderia ter significados diferentes, dependendo da pessoa, e de que, para o acolhimento se efetivar, seria necessário o conhecimento sobre nós mesmos e sobre os outros. Com base nessa discussão, propus no encontro seguinte um exercício de compartilhamento de nossas histórias sobre a profissão docente.

A relevância dessa proposta foi identificada, primeiramente, por ser uma oportunidade de nos aprofundarmos na questão da pluralidade de nossas histórias e de como essa pluralidade participava dos processos de acolhimento e cuidado. Além disso, essa proposição possibilitou uma aproximação das concepções docentes sobre a construção de suas identidades profissionais, que se estruturaram a partir das experiências docentes de cada um.

O processo de construção da identidade do professor tem seu início durante a escolarização básica. Nesse período, um sujeito que posteriormente se tornará professor entra em contato com a prática docente e começa a construir uma representação do que é ser um professor (VALENTE, 2020). Esse papel fundamental do período de escolarização na construção de identidades não é exclusivo dos docentes. Todos os sujeitos com acesso garantido à escolarização passam muito tempo na escola, o qual é preenchido por experiências que

engendram os modos como esses sujeitos veem a si mesmos e aos outros (ARAÚJO, 2015). Nesse sentido, o compartilhamento de memórias da profissão ensejou uma reflexão sobre as experiências que compunham a construção do que os professores participantes entendiam como identidade docente.

5.Narrativas docentes: diálogos entre o cuidado e a produção de conhecimento

Em certo sentido, narrar é como fazer profecias com a face voltada para trás.

Furtado (2020, p. 164), parafraseando Heinrich Heine (1797-1856)

Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje³⁵.

Pode ser comum, mas não é simples nem sem importância ouvir a história de vida de alguém ou contar sua própria história. Quando escuto a história de alguém, sempre me lembro de outras histórias, histórias de outras pessoas, histórias de uma cidade, de uma região, lembro-me de fatos históricos do século passado, de notícias que li naquela mesma semana. Essas histórias sempre me despertam sentimentos de amor, de raiva, de esperança. E esses sentimentos, provocados pelas histórias, transformam meu modo de ver e agir no mundo.

Quando conto minha história para uma pessoa, trago à tona acontecimentos antigos a partir de uma perspectiva do presente. Isso faz com que essas histórias se modifiquem a depender do assunto que disparou a contação, ao mesmo tempo que produz efeitos nas experiências atuais que vivencio. Essa dinâmica que opera o ato de narrar a vida tem colaborado para a elaboração de minha própria história. É como se, a cada vez que eu contasse minha história, mesmo que de maneira fragmentada, eu a entendesse de formas diferentes, dando outros significados para o que vivi.

Sinto-me instada a interpretar a ação de contar nossas histórias de vida como um interessante dispositivo de elaboração de experiências, no momento que, simultaneamente,

³⁵ Provérbio pertencente à cosmovisão iorubá. Para mais articulações entre o provérbio africano e o contemporâneo, seria interessante ler o artigo “As voltas que o mundo dá”. (Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-voltas-que-o-mundo-da/>. Acesso em: 16 dez. 2021.)

promovo cuidado e acolhimento, que acompanham efeitos singulares e coletivos. Como propus ao grupo de professores que compartilhassem suas histórias de vida, a partir dessa proposta, os professores rechearam a sala de reunião online com memórias e desejos.

Como combinado no encontro anterior, enviei no dia anterior ao próximo encontro uma mensagem nos grupos de WhatsApp da escola indicando o dia, o horário e o endereço para a videoconferência. Também encaminhei o TCLE da minha pesquisa. Alguns professores agradeceram o envio e perguntaram se todos os professores estavam convidados a participar como ouvintes, ao que respondi afirmativamente.

Às 10h30, abri a sala virtual e alguns professores entraram. Propus que escutássemos a música “Colors”, da banda Black Pumas³⁶, enquanto aguardávamos a chegada de mais professores. A ideia de reproduzir uma música no início do grupo surgiu a partir de discussões realizadas em uma disciplina sobre técnica e teoria do trabalho em grupo. Nessas discussões, falamos sobre a perda desses espaços intersticiais, que em uma instituição podem servir como reguladores de afetos. Por exemplo, o cafezinho antes da reunião, do almoço, o encontro nos corredores etc., onde o vínculo entre os sujeitos participantes da instituição também acontece. A introdução com a música teve o propósito de recriar esses espaços intersticiais na modalidade online.

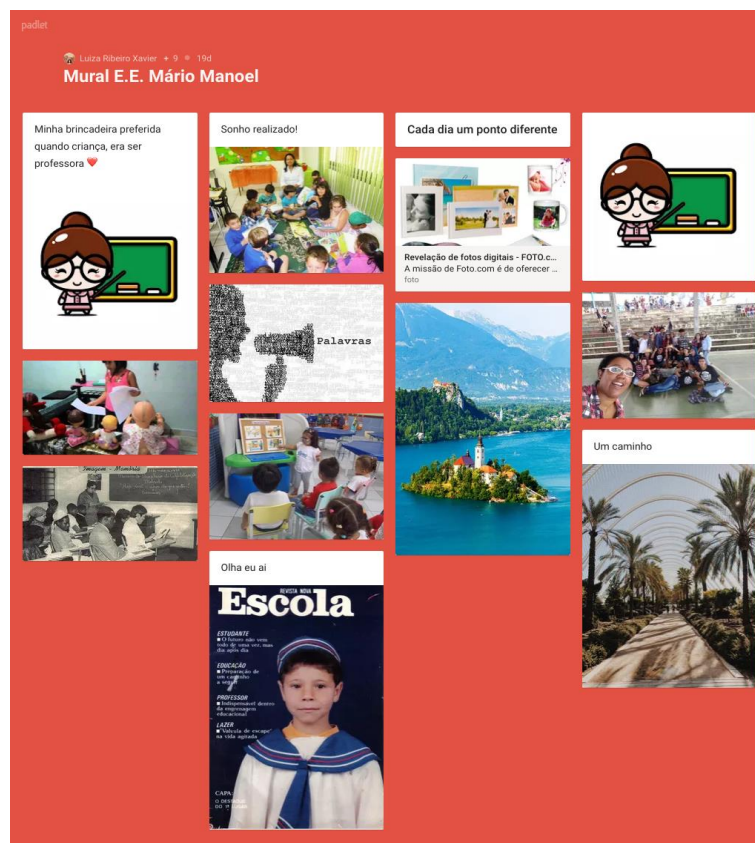
Passados alguns minutos, iniciamos o grupo no momento em que estavam presentes mais de 15 professores, sendo que até o fim do encontro contávamos com 22 participantes. Primeiramente, perguntei aos professores se eles tinham conseguido ler o TCLE e se tinha surgido alguma dúvida. Alguns professores comentaram, por áudio e por mensagem no chat da reunião, que estavam de acordo com o termo. Combinamos que eu enviaria o termo para K. ou para R., a coordenadora pedagógica, que iria imprimir-los e deixá-los disponíveis para os professores assinarem. Posteriormente, eu os recolheria na escola.

Em seguida, com base nas discussões do encontro anterior sobre acolhimento e suas características plurais, que exigiam o conhecimento de nós mesmos e dos outros, propus uma reflexão sobre nossa história, sobre a história de vida do outro e sobre como essas histórias participaram da identidade de cada um como professor. Disse que, naquele dia, nos dedicaríamos a relembrar os motivos e as experiências que os levaram a escolher a profissão de professor e como tudo isso se relacionava com as angústias e alegrias que compartilhávamos no grupo até então.

³⁶ Black Pumas. “Colors”. Nova York: ATO Records, 2019. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0G383538qzQ>. Acesso em: 29 mar. 2023.)

Para essa reflexão, propus que utilizássemos o site PadLet³⁷, que funcionaria como uma cartolina virtual, onde diferentes pessoas poderiam inserir colaborativamente imagens, textos, vídeos, músicas e referências de sites. Compartilhei minha tela para mostrar como o site funcionava e disponibilizei o endereço do site pelo chat da sala. Sugeri que os professores escolhessem imagens que contassem sobre um momento, ou sentimento, que os levou a escolher essa profissão. Contei para eles que, por muito tempo, sonhei ser professora de história e que me lembrava de brincar de ser professora durante a minha infância. Ao contar essa história, inseri no site uma imagem de crianças brincando de lecionar, para ilustrar a tarefa. Em poucos minutos, as imagens já começaram a aparecer no mural que, por fim, se configurou como mostra a imagem abaixo:

Figura 6: Mural virtual.



Fonte: Captura de tela.

O professor R. foi o primeiro professor a colocar uma imagem de sua infância no mural — uma dessas fotos de registro do período escolar, que faz referência a uma revista sobre

³⁷ Disponível em: <https://www.padlet.com>. Acesso em: 29 mar. 2023.

educação e traz como manchete as seguintes frases: “Estudante: o futuro não vem todo de uma vez, mas dia após dia”, “Professor: indispensável à engrenagem educacional”. Algumas professoras comentaram a beleza da foto, dizendo que R. conservava o mesmo semblante.

Depois dos comentários afetuosos em relação à foto de R., a professora K. comentou a foto escolhida por ela. Um caminho, ela disse. A imagem traz algumas palmeiras e uma estrada de terra batida. Para a professora, foi nesse caminho, que se configura como um fluxo contínuo, que se deu sua escolha pela profissão docente. Quando jovem, K. queria ser cientista, foi estudar química, mas em nenhum momento, nem mesmo em suas brincadeiras de infância, se imaginou ou desejou ser professora. Passados alguns anos de sua formação universitária, a professora se perguntou o que estava fazendo de sua vida e viu na docência uma possibilidade de transformação da vida. Quando K. se referiu à vida, enfatizou que estava falando de sua vida, mas também da vida de outras pessoas. Nesse sentido, ela viu na educação a possibilidade de transformar a sociedade. Para K., a escolha de ser professora seria feita cotidianamente ao longo de sua carreira, pois em cada sala e com cada aluno surgem pontos de vista diferentes, tornando possíveis outros mundos, mundos mais democráticos e sem preconceitos.

Depois de alguns segundos de silêncio, S., que entrou na reunião havia pouco tempo e que não tinha participado do momento em que eu propus o mural, disse que não gostava de imagens, mas que adorava contar suas histórias. Retomei brevemente a proposta do dia, dizendo a ela que o compartilhamento de imagens não era obrigatório e que ela poderia apenas nos contar suas memórias. Ao entender a proposta, a professora indicou que falaria depois. Nesse momento e durante a maior parte do encontro, eu mantive minha tela compartilhada, de modo que a imagem do mural virtual prevalecia na tela da reunião, e os professores, assim como nos encontros anteriores, mantiveram suas câmeras desligadas.

Em seguida, L. comentou sobre sua imagem: uma foto em preto e branco com adultos em uma sala de aula, sendo que no topo da foto havia os dizeres “Imagens – memórias”. O professor L. escolheu aquela imagem porque o fazia se recordar de sua infância em Mobraal, uma pequena cidade de Pernambuco. L. disse que na cidade dele não existia escola e que a maior parte dos adultos, incluindo seus pais, eram analfabetos. Também contou que só aprendeu a ler graças a um vizinho que lhe ensinou as primeiras letras na sala de sua casa.

L. disse que escolheu a profissão de professor por sua importância na vida das pessoas. O papel fundamental da educação foi percebido por ele quando um amigo de Mobraal o procurou, pois há mais de uma semana levava no bolso uma carta que tinha recebido da família, só que como não sabia ler, até aquele momento desconhecia o conteúdo. L. se ofereceu para ler

a carta do amigo, que relatava que o pai desse amigo havia falecido. Essa história tocou muito L., o tom de voz do professor ao relatar essa memória estava embargado de emoção. Ele disse o quanto aquela memória sobre o amigo, cuja notícia da morte de seu pai ficara inacessível por mais de uma semana no seu bolso, mostrou quão necessária era a educação em nossas vidas. L. completou sua fala ao dizer que, ao longo dos anos como professor, vivenciou as possibilidades de emancipação por meio da educação, mas que também percebeu como um professor pode atrapalhar os processos educativos.

A. se emocionou com a fala de L., assim como de vários outros professores, que também abriram o microfone em seguida para agradecer L. por compartilhar aquela história. Segundo A., era uma história muito triste, mas que ao mesmo tempo os fazia lembrar a potência do trabalho que realizavam.

Em seguida, A. nos contou sobre a foto que escolheu. Na foto, vemos ela e seus alunos de ensino médio, no pátio da escola, em uma festa. “Escolhi essa foto porque estou com saudades de momentos assim, de estar junto dos meus alunos. São esses momentos que me fazem querer continuar”, declarou a professora. A. disse que sempre gostou de dar aula, que gostava das brincadeiras, dos vínculos e da aprendizagem com os alunos. Quando era mais jovem, seus pais não queriam que ela se tornasse professora e, como o desejo dos seus pais era muito importante para ela naquela época, A. tentou ser fisioterapeuta, mas não teve jeito. Em vez de fisioterapia, ela cursou educação física e, logo nos primeiros estágios na licenciatura, soube que era com aquilo que ela trabalharia.

Comentei que, só de olhar para a imagem de A., também havia ficado com saudade desses encontros coletivos, das festas, das reuniões. S. disse que também se sentia assim, que ser professora para ela sempre esteve envolto por muito carinho. A professora S. comentou que sempre quis ser professora. Aos nove anos de idade, ela percebeu que muitas crianças pequenas, suas vizinhas, ficavam sozinhas enquanto suas mães iam trabalhar. Como ela já gostava muito de brincar de professora, pensou que poderia envolver essas outras crianças na brincadeira e, ao mesmo tempo, ajudá-las.

Ela pediu a seu pai que construísse uma pequena sala no terreno de sua casa e começou a receber “um punhado de crianças” todos os dias. Era difícil, pois não havia giz nem comida para distribuir na sua escola. Depois de um ano, mais ou menos, S. teve que parar a escola, pois começou a estudar no fundamental II na própria E. E. Mário Manoel. S. nos contou que fez parte da primeira turma da escola.

Anos depois, as memórias de S. dessa escolinha a ajudaram a escolher sua profissão. Ela disse se lembrar dos trabalhos manuais que fazia com as crianças, como, por exemplo, quando transformava uma sacola plástica em uma bolsa de materiais, e se surpreendeu com quanto, em suas aulas de Artes, ela preservava o mesmo olhar e a mesma criatividade daquele tempo.

K. elogiou a iniciativa de S. e disse estar emocionada com as histórias dos colegas, com quem ela trabalhava havia tantos anos, cujas histórias muitas das quais ela desconhecia. Comentei sobre a importância de ela já ter estudado no Mário Manoel e ter sido criada nesse território para o exercício de sua profissão como docente. A professora D. respondeu que o Mário Manoel é uma parte importante de sua história. Ainda acrescentou que, ultimamente, o bairro tinha mais estrutura, mais escolas, mais serviços de saúde, as pessoas estudavam mais, mas que tudo era ainda muito difícil, querendo dizer com isso que ainda permaneciam as condições precárias de vida, observadas em sua infância. Por isso, ela sentia que trabalhos como o que ela realizou durante a sua infância, de alguma forma, ainda eram necessários.

A professora R. pediu a palavra e também elogiou o trabalho de D., dizendo que sentia orgulho de trabalhar com os colegas. A imagem que R. colocou no mural foi, segundo ela, “um erro”: ela selecionou uma torre em uma ilha, mas a história que queria contar não tinha relação com essa imagem. Sua mãe era analfabeta, sempre trabalhou muito e não teve oportunidade de estudar. Por isso, sua mãe ficava “no seu pé”, cobrando que ela estudasse, sempre atenta às lições e às notas. R. se emocionou muito e acrescentou que sua mãe faleceu há pouco tempo. Ao fim de sua fala, pediu desculpas pelo choro.

Comentei que não havia problema em expressar a emoção que a tomou e que nós estávamos agradecidos e honrados por ela nos contar sobre sua mãe. Outros professores também se manifestaram pelo chat, declarando amor e carinho a R. Ela prosseguiu contando que, anos depois, ela ensinou sua mãe a ler e isso contribuiu para seu desejo de ser professora. R. disse ter se interessado por biologia e genética, tomando gosto por saber e ensinar a respeito do que herdamos biologicamente dos nossos ancestrais.

S., que havia declarado não gostar de imagens, manifestou-se nesse momento e pediu para contar sua história. Assim como R. e L., seus pais também eram analfabetos, sempre trabalharam muito e a educação não era uma preocupação para eles. Mesmo sem ter os pais como referências escolarizadas, S. frequentou a escola, lugar onde ela sentiu muita insegurança, pois tinha medo de errar. Uma de suas professoras do ensino infantil, cujo nome ela lembrava até hoje, percebeu seus medos e começou a incentivá-la. A ação dessa professora fez com que

S. desenvolvesse outra percepção de si, uma percepção de que ela era inteligente e de que a escola era um direito seu. S. nomeou a ação daquela professora como um gesto de amor.

Esse gesto de amor cultivou o desejo de ser professora em S.: “Quando eu crescer, quero ser como ela”. S. disse que a lembrança dessa história, nesse momento da vida dela, era muito importante, considerando que havia perdido a categoria S, o que fez com que ela passasse a ganhar um salário menor e ter menos direitos. Essas perdas, às vezes, faziam com que ela tivesse vontade de desistir, mas as lembranças dos gestos de amor possíveis na sua profissão e a possibilidade de transformação da vida de seus alunos a faziam persistir.

Muitos professores se manifestaram no chat, agradecendo a S. por seu depoimento. A professora F. comentou que, como S. havia começado a trabalhar na escola há pouco tempo, não tinha conhecimento de sua história e que foi muito bom ouvi-la e conhecê-la.

A professora O. abriu o microfone e, com uma voz melódica, disse que assim como S. também tinha chegado na escola em meio à pandemia. Na imagem que ela escolheu, havia milhares de pessoas compondo um único sujeito (sugerindo um sujeito coletivo, talvez), segurando um megafone, de onde brotavam palavras. Escolheu essa imagem pois sua relação com a docência surgiu de sua necessidade de falar, de expressar sua voz, suas palavras. Assim como outros professores, seus pais não foram escolarizados, apesar de sua mãe ter alguns conhecimentos escolares e passar para a filha o pouco que sabia. Quando ela se formou no ensino médio, era muito tímida e se sentia perdida, perguntando-se: “O que eu quero?”.

Nesse momento da sua vida, encontrou um grupo de teatro de rua, o que lhe despertou uma vontade enorme de se expressar, de falar para o mundo o que pensava e sentia. No teatro, O. percebeu que, assim como sua mãe, era possível ensinar o que sabemos para as outras pessoas, mesmo que pareça que sabemos pouco. Foi quando decidiu fazer licenciatura em Artes, e nunca mais parou de dar aula.

O. disse-nos que desejava realizar um projeto de teatro com os alunos, mesmo que online, pois achava que eles tinham muito a dizer. Compartilhei com J. que esse projeto de teatro poderia ser pensado em conjunto com a pesquisa que estávamos realizando na escola. A professora gostou da sugestão, dizendo que se aproximaria do grupo no semestre seguinte. K. reforçou meu convite e disse que seria maravilhoso ter a professora O. na pesquisa.

Ficamos alguns minutos, ou segundos, em silêncio. Perguntei se mais alguém gostaria de falar e alguns professores disseram que gostariam de ouvir o R. Ele havia comentado sobre sua foto no início, mas não compartilhou sua história. R. abriu o microfone e disse que, em contraste com a história de alguns professores, nunca gostou da brincadeira de ser professor, na

verdade, tinha raiva. Como ele era o irmão mais novo, suas irmãs o obrigavam a brincar. Então, quando criança, não se imaginava como docente. Seus desejos começaram a mudar no ensino médio, que foram os melhores anos de sua vida. Ele disse ter conhecido sua esposa na escola e, como praticava muitos esportes, começou a se imaginar como professor de educação física.

Em tom descontraído, R. lançou uma pergunta ao grupo: “Quero ver se alguém lembra dessa brincadeira? Usar a folha de bananeira como papel e o espinho de laranja como lápis”. L. deu risada e disse que fez muito isso, assim como usar o chão de terra batida como lousa e pedras como giz. Outros professores disseram nunca ter feito isso e outros elogiaram a criatividade das crianças ao brincar.

K. expressou sua admiração por todos e agradeceu o espaço de acolhimento e cuidado, dizendo que aprendeu muito naquele dia. A professora S. comentou que ficou surpresa ao perceber que ouvir a história de outras pessoas tinha sido acolhedor. Também disse que, nesse período de tanta solidão, como tem sido durante a pandemia, o encontro a fez se sentir mais próxima dos professores, mais próxima da escola e mais próxima de sua própria história. L. concluiu dizendo que estava com muita saudade de todos, que esperava revê-los em breve e que aquele encontro o deixou com vontade de ter encontros presenciais, onde compartilhariam risadas, comidas e histórias.

A professora T. acrescentou que, quando a pandemia acabasse, levaria um bolo de abacaxi. Outros professores clamaram por seu patê de frango, que segundo eles era delicioso. Por alguns minutos, os professores imaginaram um encontro presencial com muita comida. Outros professores expressaram seus sentimentos e sua admiração pelo trabalho e pela trajetória uns dos outros. Disseram que encerravam o encontro daquele dia com a sensação de que não estavam sozinhos, pois sentiram um apoio mútuo naquele grupo de professores. Nesse momento, expressei que nosso encontro estava chegando ao fim, perguntando-lhes se mais alguém gostaria de fazer uma colocação.

S. indicou que gostaria de dizer algo. Declarou que, naquele encontro, tinha ficado explícito para ela que os desafios dos professores eram muitos, desde muito tempo, e que para enfrentá-los era preciso cuidar de si, assim como cuidam dos alunos. Vários professores concordaram com as palavras de S. Após mais alguns comentários sobre brincadeiras de infância e comidas, encerrei o grupo e marquei nosso próximo encontro para o dia 7 de julho.

5.1. Gestos e acontecimentos que cultivam o desejo de ser professora

Depois do encontro, iniciamos um processo de reflexão sobre os conteúdos das narrativas de vida compartilhadas. Chamou a atenção um fato repetido em quatro relatos: histórias que giravam em torno da infância e juventude dos professores, nas quais as pessoas com que conviviam não teriam tido acesso à escolarização, sendo em sua maioria analfabetos. Como o relato do professor que, durante sua infância, vivia em uma pequena cidade de Pernambuco onde não existia escola e onde a maioria dos adultos, incluindo seus pais, eram analfabetos³⁸. Ele só havia aprendido a ler graças a um vizinho, que lhe ensinou as primeiras letras na sala de sua casa. Ou ainda a história da professora cuja mãe, uma mulher que viveu sob o estigma do analfabetismo por grande parte de sua vida, havia cobrado de sua filha muita dedicação aos estudos. Anos depois, ela ensinou sua mãe a ler, dizendo-nos que ensiná-la contribuiu para seu desejo de ser professora.

Essas histórias revelam os processos de exclusão de grande parte da população brasileira do ensino básico³⁹, assim como nos revela um processo de elaboração dos sentimentos e experiências desses professores, se considerarmos o compartilhamento de narrativas como um processo de reflexão sobre o passado, a partir de condições do presente.

Para Furtado (2020), em uma narrativa de vida, há muito mais do que a rememoração do passado, já que os sentidos de uma narrativa estariam primeiramente contidos no presente e no futuro. O autor adverte que toda história do passado é uma história do presente contada a

³⁸ Na exposição “Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros”, inaugurada em setembro de 2021 pelo Instituto Moreira Salles (IMS), na cidade de São Paulo, há uma frase extraída dos manuscritos de Carolina Maria de Jesus, disponibilizados atualmente no Arquivo Público Municipal de Sacramento, que também provoca a reflexão sobre a relação entre analfabetismo, racismo e organização social da sociedade brasileira: “Após a libertação dos escravos e a Proclamação da República, o que restou para o Brasil foi um saldo de analfabetos”. Para mais relações entre a exposição e a questão racial no Brasil, conferir a reportagem “Um Brasil para os brasileiros: ensaio palavra-imagem com Carolina Maria de Jesus”. (Disponível em: <https://entretempos.blogfolha.uol.com.br/2021/09/26/um-brasil-para-os-brasileiros-ensaio-palavra-imagem-com-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 27 mar. 2023.)

³⁹ No artigo “Batalha de Durban”, Sueli Carneiro (2002) relata as principais iniciativas de organização, as batalhas e as conquistas do movimento negro na III Conferência contra o Racismo. Uma das conquistas foi a aprovação do plano de ação da conferência, que incidia sobre as políticas públicas dos Estados e que tinha, como um dos acordos para o enfrentamento da desigualdade racial, a erradicação do analfabetismo. Como não nos deixa esquecer Carneiro (2002), o analfabetismo é uma das expressões da defasagem nas condições de vida dos sujeitos que são vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas de intolerância que permeiam a estrutura da sociedade brasileira. Analisando o artigo, proponho que a repetição das histórias sobre analfabetismo no grupo com os professores foi resultado de uma elaboração do passado, a partir das condições do presente, sem nos esquecer das condições sociais e históricas que forjaram e forjam, até os dias de hoje, a exclusão de parte da nossa sociedade.

partir de uma perspectiva subjetiva, social e histórica. Nesse movimento de narrar, o presente, assim como o porvir, auxilia na reconstrução do passado.

Daí que, tal como as classificações históricas do tempo vivido hoje são obviamente possíveis somente *a posteriori*, revisitar uma jornada é inevitavelmente abordá-la a partir do que sou e faço agora e do que estou me tornando, ou pretendendo me tornar (FURTADO, 2020, p. 166).

Nos encontros anteriores, os professores compartilharam receios em torno da crescente evasão escolar, da dificuldade de acesso à educação por seus alunos e do sentimento de impotência em relação ao presente, receios que podemos aproximar das histórias compartilhadas no encontro descrito acima.

Furtado (2020) também destaca que o êxito de uma narrativa não está na transmissão exata de acontecimentos passados, mas sim no empenho em fazer transparecer as transformações contemporâneas do narrador, transformações que partem de condições objetivas e subjetivas dos sujeitos. Nessa perspectiva, não há somente a repetição ou a continuidade de um passado de exclusão social, que se expressaria na falta de acesso à educação, presente nas experiências de vida dos professores. As semelhanças entre as histórias do passado e as angústias do presente são também indício de um processo de elaboração dos professores, permitindo que as experiências atuais suscitasse as memórias a serem compartilhadas.

Ao compartilhar histórias que associam angústias passadas e contemporâneas, os professores produziram sentido para sua atuação como professores, como pudemos observar nos relatos. Segundo Furtado: “As narrativas colaboram para a revelação de como o mundo se manifesta e se expressa simbolicamente. Elas são construtoras de sentidos e representações de um indivíduo, um coletivo, uma comunidade, nas suas formas diversas de viver” (FURTADO, 2020, p. 167).

No decorrer do encontro, a impotência já não era o sentimento predominante nas falas dos docentes, como havia sido em encontros anteriores. Muitos professores expressaram o desejo de atuar em prol da transformação das realidades sociais com as quais se deparavam, como um sentimento permanente. Essa produção de sentidos e a elaboração das experiências dos sujeitos foram evidenciadas por Furtado (2020) como o grande compromisso das narrativas de vida, em detrimento de um compromisso com uma verdade factual ou com uma realidade inventada.

Essa perspectiva de narrativa é passível de aproximação da conceituação de *escrivência* realizada por Conceição Evaristo (2017), no que se refere ao compromisso com

a vivência, e não necessariamente com uma verdade factual dos acontecimentos. Na introdução à terceira edição do livro *Becos da memória*, um romance memorialista sobre a vida em uma favela, a autora afirma que, de fato, inventa as histórias:

As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em *Becos da memória* é verdade, nada que está narrado em *Becos da memória* é mentira. Ali busquei escrever ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de Becos está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever *Becos* foi perseguir uma escrevivência. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha (EVARISTO, 2017, p. 11).

Para tanto, o narrador precisa estar suficientemente engajado e apropriado do processo de narrar, já que as narrativas são fruto do reconhecimento do sujeito sobre suas experiências e elaborações ao longo da vida (FURTADO, 2020). No encerramento do encontro descrito, os professores relataram essa apropriação do processo de narrar, ao evidenciarem como o compartilhamento de suas histórias lhes possibilitou recordar os motivos que os levaram a escolher a profissão docente e o impacto de suas atuações na vida de seus alunos.

Por fim, na análise dessas narrativas e do processo de escuta atenta instaurado, gostaria de enfatizar uma dupla perspectiva de análise. Se, por um lado, a emergência das narrativas docentes foi um dispositivo que promoveu cuidado e acolhimento, por outro, pôde se configurar como prática política de narratividade, ou escrevivência, pois, a partir da história de uma vida, emergem processos de um tempo e de um território.

6. A invisibilidade do racismo no cotidiano escolar

P.: Quais são nossas demandas para enfrentar o racismo na escola?

R.: Nossas demandas de enfrentamento são outras.

Em 2022, com a permanência, ainda que em menor escala, dos casos de Covid-19, quaisquer sintomas de gripe nos deixavam receosos, obrigando muitas vezes a desmarcar compromissos presenciais. No dia 9 de junho, eu sentia meu corpo dolorido, tinha coriza e uma leve tosse. Isso me levou a sugerir, ao grupo de professores, que fizéssemos nosso encontro de forma híbrida.

A proposta do encontro era uma discussão sobre as demandas dos professores em torno das questões raciais na escola, para que, a partir dessa discussão, pudéssemos criar um plano de

ação para os encontros seguintes. Iniciamos o grupo com 6 professores presentes e falamos sobre o motivo para o formato híbrido. Em seguida, perguntei como cada um chegava para aquele encontro. A professora K. nos contou que chegava cansada, por conta do trabalho inesgotável como professora, e aproveitou para dizer que o grupo gostaria de discutir a nova proposta de carreira para os professores do estado.

Portanto, acordamos que nosso encontro teria dois momentos: um primeiro momento para falar sobre demandas dos professores relacionadas ao racismo e suas expressões na escola e outro para a discussão sobre a carreira docente no estado. Então, perguntei aos professores quais seriam suas necessidades, dúvidas e curiosidades em torno do enfrentamento ao racismo na escola.

A professora H. relatou que suas maiores dúvidas estavam voltadas para as diferentes orientações sexuais e identidades de gêneros dos alunos. Muitas vezes, ela não entendia as diversas definições apresentadas, como bissexual, pansexual, assexual, não binário, homem trans ou mulher trans. H. também citou a questão do sofrimento psíquico dos alunos como uma dificuldade que os professores enfrentam, isto é, os alunos constantemente apresentam sintomas de ansiedade, depressão e automutilação. A professora sentia que eles não estavam preparados para lidar com essas questões e não recebiam apoio de outras instituições. Já a professora T. disse que sua maior demanda é saber como lidar com a exigência de ser um apoio constante para os alunos. Pensamentos como “Será que eu estou preparada?”, “E se fosse o meu filho?” ou “Será que posso falar?” causavam angústia à professora.

Perguntei para os docentes o que significava para eles estar preparado. A professora A. apontou que eles não podiam esquecer que eram educadores e expressou a exigência de não ser negligente com seus alunos. Para A., estar preparada significava escutar seus alunos, acolhê-los e, muitas vezes, admitir que não se sabia de tudo. A constatação de que não se sabe de tudo, para A., revelava aos professores que era sempre necessário se atualizar nessa profissão.

Comentei que era muito interessante a ideia de que preparação fosse sinônimo de escuta e acolhimento. No entanto, me chamou a atenção como a atualização apareceu de forma quase compulsória na formulação proposta. Indiquei que poderíamos conversar mais sobre os sentimentos deles em torno desse pedido de atualização constante, que se apresentava à profissão docente.

O professor M. percebeu em suas aulas que, para alguns assuntos, como orientação sexual e identidade de gênero, os alunos sabiam muito mais que os professores e que, se eles os escutassem, como propôs A., eles aprenderiam muito. M. exemplificou sua ideia, ao dizer que

aprendeu com seus alunos que, primeiramente, era preciso perguntar como a pessoa gostaria de ser chamada, em vez de previamente assumir que ela se reconhecesse como homem ou mulher.

S. comentou que, quando era adolescente, não via nem ouvia sobre pessoas trans. Para ele, as pessoas LGBTQIA+ e as discussões em torno delas teriam surgido nas últimas décadas. Alguns professores discordaram, o que deixou S. pensativo e o fez dizer em seguida que, talvez, essas pessoas já existiam, mas não tinham espaço para afirmar suas identidades.

Naquele momento, percebi que nosso tempo estava se esgotando e falei que gostaria de fazer uma última ponderação, antes de seguirmos com a próxima pauta. Comentei que achava essas discussões muito interessantes e relevantes para o cotidiano escolar, no entanto, fiquei curiosa, já que minha pergunta inicial estava voltada para o enfrentamento do racismo na escola. Perguntei se eles haviam percebido que essa questão não apareceu na fala deles e se eles conseguiriam dizer por que o enfrentamento do racismo não era uma demanda.

O professor M. comentou que não via situações de racismo na escola. Ele concordou que o racismo era um problema da sociedade brasileira, mas que não estava presente no seu cotidiano. Mais professores concordaram. Outra docente disse que achava que existia racismo na escola. Ela percebia que o racismo entre os alunos se expressava por meio de xingamentos e brincadeiras, mas que não havia necessidade de intervir de forma diferente da intervenção a outros conflitos. Para ela, as questões de saúde mental e de sexualidade eram mais urgentes para eles, naquele momento.

Quando os professores falaram sobre não enxergarem a questão racial na escola, lembrei de uma das primeiras vezes em que fui até a escola. Estávamos eu, alguns professores e representantes da gestão no pátio da escola, conversando sobre a importância do nosso projeto, quando um aluno do ensino médio passou por nós. Era um adolescente negro, vestido com roupas características do estilo funkeiro — calças largas e óculos do tipo Juliet em cima do boné —, usando uma máscara cirúrgica no rosto. O representante da gestão da escola, ao avistar o jovem, logo mudou sua postura, ajustando seus ombros e mudando a tonalidade da sua voz, o que me passou uma postura de autoridade, me fazendo lembrar de um policial militar. O gestor chamou o adolescente aos gritos e o repreendeu, dizendo que ele não poderia estar vestido daquele jeito na escola. O adolescente disse que não tinha feito nada de errado: o boné era permitido, os óculos não tampavam seus olhos e a máscara era obrigatória. Constrangido, o gestor concordou com as colocações do aluno e voltou para nosso lado, dizendo que o uso da máscara o confundira. Para mim, ficou claro que o gestor não estava confuso, mas sim agindo a partir de uma concepção estigmatizante e racista, que identifica jovens periféricos como

errados.

Em resposta às falas dos professores e com essa memória em meus pensamentos, disse que um dos mecanismos de manutenção do racismo era justamente sua invisibilidade, que se expressa por nossa falta de recursos para identificar e enfrentar situações de racismo. Indiquei que voltaríamos a essa questão em encontros futuros.

Em um primeiro momento, senti uma grande frustração ao identificar a ausência de interesse dos professores perante a questão racial, já que no dia do encontro, o projeto de pesquisa com docências compartilhadas completava mais um ano na escola. A frustração surgiu a partir da expectativa de que os encontros do grupo de professores, assim como as ações das docências compartilhadas, instrumentalizassem os docentes para a identificação de conflitos relacionados a discriminação e preconceito racial. Não esperava que os docentes realizassem um debate profundo nem que relatassem situações de enfrentamento ao racismo, mas esperava que seriam levantadas dúvidas, hipóteses e dificuldades naquele encontro. Após ignorarem o questionamento sobre raça, os docentes falaram sobre outros temas.

Passados o desânimo e a frustração, encarei a negação dos profissionais em discutir as relações raciais na escola como um dado importante produzido no campo de pesquisa. O livro de Eliane Cavalleiro (2012), chamado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, me pareceu um bom ponto de partida para articular teoricamente os achados do campo e elaborar meus sentimentos enquanto pesquisadora, ao possibilitar o deslocamento de uma frustração e responsabilização individual — como se uma insuficiência ou um erro meus tivessem feito com que os professores não conseguissem falar sobre raça — para uma contextualização das diferentes manifestações do racismo e seus mecanismos de perpetuação na escola.

Cavalleiro (2012) discute no livro a socialização de crianças no espaço escolar e no ambiente familiar, examinando as relações raciais a partir da suposição de que a criança negra, desde a educação infantil, estaria sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Para a autora, a ausência de questionamento sobre diversidade racial no cotidiano escolar, por parte dos docentes, da coordenação pedagógica e da direção, anuncia o despreparo e o desinteresse da escola para com essa questão. Tal desinteresse é observado a partir de entrevistas e observações, que deflagraram a ausência da questão racial nas pautas de reuniões pedagógicas, em espaços de formações continuadas, planejamentos, assim como uma compulsória necessidade de evitar falar sobre o assunto.

A partir de sua pesquisa, a autora observou que, para muitos professores, o conflito racial era considerado como um problema pessoal e os saberes provenientes de experiências individuais eram considerados suficientes para embasar intervenções profissionais. Tal discurso fazia com que as questões raciais não fossem levadas em conta no âmbito pedagógico, dificultando assim que os professores tivessem acesso a informações sobre os debates teóricos e práticos já constituídos em torno de racismo e educação. A ausência de informação, juntamente a um suposto conhecimento experiencial, resultou no silenciamento frente às diferenças raciais (CAVALLEIRO, 2012).

Assim como no encontro de professores relatado aqui, na pesquisa de Eliane Cavalleiro (2012), as professoras evitaram a discussão de questões raciais ao citarem outros problemas. No momento em que Cavalleiro (2012) discute a convivência multiétnica nas escolas, relata a fala de uma docente que se utiliza do silêncio e da omissão para neutralizar os conflitos raciais. Nessa concepção, o racismo só existe a partir do momento em que se fala dele.

A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem (CAVALLEIRO, 2012, p. 64).

A autora ainda desenvolve que, por mais que se tente ocultar o problema étnico, ele aparece no espaço escolar de modo bastante consistente, por meio de brincadeiras, piadas, pela ausência de referências positivas em livros didáticos, pela distribuição desigual de atenção, carinho e afeto entre crianças brancas e crianças negras etc. Afinal, o silenciamento da questão racial por parte das profissionais da escola faz com que elas não se sintam responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Permite também que cada um construa a seu modo

um entendimento do outro que lhe é diferente. Quando pautado em experiências vividas [...], esse entendimento conforma a divisão étnica e o papel a ser executado pelo indivíduo. Não se possibilitam, desse modo, alternativas exequíveis de transformação da realidade (CAVALLEIRO, 2012, p. 100).

Os alunos são afetados por esses mecanismos e agem a partir deles de diferentes formas. Alguns podem não falar sobre as violências que vivenciam, mas quando isso acontece, há um sinal de que a criança não domina seu direito de defesa, ao mesmo tempo que não confia nos adultos a seu redor para lidar com as violências. O silenciamento de crianças que passaram por situações de violência pode contribuir para que o racismo seja introjetado por elas, fazendo com

que as crianças negras assumam o papel que lhes foi designado pelo outro (CAVALLEIRO, 2012).

Ao promover o estereótipo, a ideologia racista leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa com a intenção de inferiorizá-lo e oprimi-lo, resultando na desagregação individual, na desmobilização coletiva e em um direcionamento da identidade de crianças negras (CAVALLEIRO, 2012).

A importante atribuição da escola de identificar as violências raciais e de buscar soluções para elas tem sido esquecida, tanto nos relatos do campo de pesquisa da autora quanto no encontro dos professores promovido por esta pesquisa. Tal fato faz com que o aluno seja aquele que deve buscar meios de compreender e elaborar sozinho um novo sentido para seu pertencimento racial (CAVALLEIRO, 2012).

Ao ler o texto de Eliane, senti como se ela estivesse descrevendo e argumentando sobre as minhas experiências escolares. Eu me vi em diversas situações narradas, senti nós na garganta por coisas que nunca contei a ninguém, senti uma saliva na língua pronta para ser movida por palavras que gostaria de ter dito a professoras e diretoras.

Em suas considerações finais, Cavalleiro (2012) declara que, ao se intitular igualitária e livre de preconceito e discriminação, a escola perpetua desigualdades e impede que a igualdade se estabeleça efetivamente para todas as crianças. Silenciando os episódios de racismo, a escola representa um espaço sem pertencimento para crianças negras, fazendo com que alunos negros sejam expropriados do direito de reagir ou indignar-se e atribuam a si mesmos a causa do seu sofrimento, fazendo com que os alunos negros sintam permanentemente culpa pelo tratamento a eles.

Grada Kilomba (2019), no livro *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*, complementa esse debate ao elaborar mecanismos subjetivos que estão envolvidos no silenciamento ao debate racial. No capítulo “A máscara”, a autora descreve um instrumento colonial, uma máscara, como um símbolo de medidas brancas sádicas e de políticas coloniais para silenciar a voz do sujeito negro durante a escravidão. A partir dessa imagem, ela se pergunta: por que se deve amarrar a boca do sujeito negro? Por que esse sujeito é calado? O que poderia dizer se não tivesse sua boca tapada? O que o sujeito branco teria de ouvir?

A autora indica que há um medo dos sujeitos brancos, representantes de um processo colonizador, de ouvir o que poderia ser desvelado pelo sujeito negro. Esse medo é articulado por ela com a noção de repressão de Sigmund Freud (1923), por quem foi definida como o movimento de afastamento de algo, ao mesmo tempo que se mantém esse algo a distância do

consciente. Na repressão, ideias desagradáveis se tornam inconscientes, por suas tendências de gerarem extremas ansiedades, culpas e vergonhas. No entanto, mesmo contidas no inconsciente, essas ideias permanecem latentes e capazes de ser reveladas a qualquer momento (KILOMBA, 2019).

A máscara que impede o sujeito negro de se manifestar impede-o de dizer tais ideias e verdades incômodas, que estão recalcadas nos sujeitos brancos. Podemos associar a máscara simbólica, discutida por Grada (2019), aos mecanismos de silenciamento a que crianças são submetidas nas escolas, apresentados por Cavalleiro (2012). Nesse sentido, é como se as omissões e a negação das situações de racismo na escola colocassem a máscara sobre a boca dos sujeitos negros.

Tal arranjo resguarda o sujeito branco de reconhecer o conhecimento do outro. Quando confrontado com verdades desconfortáveis, ligadas às desigualdades raciais, sociais, de gênero, econômicas, territoriais, que são um contínuo do processo colonial, o sujeito branco expressa esse processo de repressão, corriqueiramente, argumentando não saber, não entender, trabalhando assim para manter o conhecido desconhecido (KILOMBA, 2019).

A repressão é, nesse sentido, a defesa pela qual o ego controla e exerce censura em reação ao que é instigado como uma verdade “desagradável”. Falar torna-se, assim, virtualmente impossível, pois quando falamos, nosso discurso é frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade, não imperativa o suficiente para ser dita nem tampouco ouvida. Tal impossibilidade ilustra como o falar e o silenciar emergem como um projeto análogo. O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutores. Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. nessa dialética, aquelas(es) que são ouvidas(os) são também aquelas(es) que “pertencem”. E aqueles que não são ouvidas/os se tornam aquelas(es) que “não pertencem” (KILOMBA, 2019, p. 42-43).

Em contraposição aos mecanismos de sustentação e perpetuação do racismo e do colonialismo, Kilomba (2019), a partir de um discurso de Paul Gilroy, descreve cinco mecanismos de defesa do ego que o sujeito branco deve percorrer para ser capaz de “ouvir” e se tornar consciente de si próprio como herdeiro e mantenedor do racismo. Esses passos indicam que a consciência em torno do racismo não se transforma a partir do discurso moral, mas sim de um processo de trabalho psíquico.

O primeiro estágio seria a negação, definido como um mecanismo de recusa e de defesa do ego, que consiste em afirmar sobre o outro algo que se recusa a reconhecer em si próprio, tornando o sujeito negro depositário do que o sujeito branco não admite como seu. Esse mecanismo surge de processos pelos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado ‘Outro’ como antagonista do ‘eu’. Esse passo possibilita que o estereótipo, julgado e condenado, de bandido, violento, indolente, malicioso, estúpido etc. seja

constantemente negro. Em contraponto, nesse mecanismo, é “[...] permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (KILOMBA, 2019, p. 37).

Podemos perceber esse mecanismo em plena atividade no episódio do gestor que abordou um adolescente por carregar esteticamente símbolos de referência à cultura do funk paulista. O gestor associou rapidamente a estética funk, marcadamente negra e periférica, como algo ruim, passível de repressão, mesmo sem respaldo da realidade, já que nem suas roupas nem seus acessórios estavam proibidos pelos códigos de vestimenta da escola.

Em seguida, temos o estágio da culpa: um estado emocional em que a pessoa vive o dilema de ter feito algo que acredita que não deveria ter feito, como uma transgressão de uma interdição moral, e se preocupa com as consequências da infração, como uma acusação ou punição. Em termos psicanalíticos, a culpa seria o desenlace do conflito entre os desejos agressivos do sujeito para com “outro”, o ego, e a autoridade, o superego (KILOMBA, 2019). As respostas frequentes à culpa são intelectualização, uma tentativa de arquitetar uma justificativa lógica para o racismo, ou a descrença.

O terceiro mecanismo é a vergonha, que se configura como “[...] a resposta ao fracasso de viver de acordo com o ideal de seu próprio ego” (KILOMBA, 2019, p. 45) e que está ligada à percepção de si mesmo, nos momentos em que somos convidados, ou obrigados, a nos vermos por meio dos olhos de “outros”. A vergonha, ou o medo do ridículo, vem da discrepância entre a percepção da branquitude sobre si mesma e a percepção de pessoas negras sobre elas.

Quando o sujeito branco reconhece o racismo e sua própria branquitude, em uma passagem da fantasia para a realidade, configura-se o passo seguinte. A pessoa, depois do que pareceu ser um longo caminho, reconhece o racismo em si ao validar a percepção e a realidade de “outros”. Por último, a reparação, que é definida como “[...] o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios” (KILOMBA, 2019, p. 46). Isso significa que o sujeito irá negociar a realidade a partir do reconhecimento.

Há um caminho longo e trabalhoso para percorrer. Apostamos que, por meio de formações continuadas, com metodologias reflexivas, colaborativas e implicadas com a realidade de professores, alunos, gestores e famílias, será possível tensionar as relações que produzem o silenciamento e a negação do racismo no cotidiano escolar, com o objetivo de alcançar uma escola que opere a partir da reparação. Antes de encerrar o capítulo, voltaremos a tematizar a segunda parte da discussão do grupo, proposta pelos próprios docentes, sobre a

nova carreira profissional apresentada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).

O professor S. estava encarregado de iniciar a discussão sobre a nova carreira docente. Para tanto, ele abriu no computador da sala um documento elaborado pelo governo do estado de São Paulo, que continha as perguntas frequentes e suas respectivas respostas⁴⁰. Os professores leram juntos algumas perguntas e respostas. A maioria das dúvidas era sobre as jornadas de trabalho, a remuneração, a evolução da carreira, as avaliações para evolução por desempenho na nova carreira e o que mudaria na legislação de faltas.

O sentimento expresso pelos professores, a partir da discussão, foi o de perda. Perda de direitos, perda de uma perspectiva de carreira no estado. Também foi ponderado que os salários propostos não eram inferiores ao que estava estabelecido anteriormente, alguns eram inclusive maiores, mas alguns professores, caso aderissem à nova carreira, teriam que deixar de trabalhar em outras escolas particulares ou municipais.

Outra questão que gerou incômodo foi a diminuição das faltas médicas para os professores. De acordo com o novo plano de carreira, a falta parcial por motivo de saúde, que antes era até 3 horas por dia e sem limite de dias, passou a ser até 2 horas por dia, no máximo três vezes ao ano e apenas uma por mês. Essa restrição gerou o pensamento de que os professores não podem adoecer, muito menos ter tempo para cuidados em saúde que previnam o adoecimento. Para os professores, a nova carreira parte da perspectiva empresarial e, como em uma empresa ou em uma indústria, o que importa é o lucro. E quem lucra nunca é o trabalhador, mas sim quem manda, quem possui poder.

7. Intolerância religiosa na escola e o processo de visibilização do racismo no cotidiano escolar

No dia 17 de agosto, a professora K. entrou em contato comigo, por meio de mensagens, para falar sobre um caso de intolerância religiosa na escola. Como o próximo encontro estava marcado para o dia 30 de agosto, a professora sugeriu que fizessemos uma ação para discutir o ocorrido, descrito a seguir.

⁴⁰ Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07133/pt-br>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Um professor propôs que os alunos escolhessem um tema que os interessasse para um trabalho de filosofia. Um grupo de alunas manifestou o desejo de estudar religiões de matriz africana, mais especificamente a umbanda, religião que algumas delas praticavam. O professor invalidou o desejo e a identificação religiosa das alunas ao dizer que só existia um deus, o deus cristão, e que elas não poderiam realizar o trabalho sobre esse tema. Então, o grupo de alunas fez uma denúncia à direção da escola.

A denúncia desencadeou uma manifestação na escola na sexta-feira seguinte. Professores e alunos que se solidarizaram com as alunas foram vestidos de branco para escola, porque a sexta-feira, para os fiéis da Umbanda e Candomblé, é o dia de Oxalá e, como sua cor é o branco, é comum que os praticantes dessas religiões se vistam de branco durante esse dia da semana.

Ao discutirmos a denúncia no encontro, a professora K. percebeu outras manifestações de racismo expressas por intolerância religiosa nas práticas de docência compartilhada. Em uma das aulas compartilhadas com o mestre de capoeira Canário, um aluno disse que não iria participar, pois capoeira era coisa de macumba. K. recordou uma fala do Mestre Canário, na qual ele apontou que só enxergávamos o racismo quando tocávamos na ferida. K. também recordou um encontro do grupo de professores em que foi mencionado a invisibilidade do racismo na escola.

Para a professora, quando a capoeira era estudada somente no Dia da Consciência Negra, e não durante o ano todo como propúnhamos, não “mexemos no vespeiro”, não havia incômodo, o racismo e a intolerância à diferença não se manifestavam de forma explícita. Após a implementação da lei nº 10.639, a escola ganhou práticas pedagógicas cotidianas sobre as culturas e histórias afro-brasileiras e africanas, ou seja, tocamos na ferida e, quem não aceita, seja aluno ou professor, protesta.

Em nosso diálogo, chegamos à conclusão de que começamos a mexer em algo que estava adormecido. Como afirmou a professora K.: “Se você não mexe, não tumultua; se não tumultua, não descobrimos”. A prática das docências compartilhadas, a formação com o grupo de pesquisa e o grupo de apoio para professores trouxeram reflexões à professora K. que lhe possibilitaram criar ferramentas para enxergar e agir sobre as manifestações do racismo no cotidiano escolar.

A partir da conversa com K., elaboramos uma atividade com os professores sobre intolerância religiosa. A ação consistiu na leitura de textos teóricos e reportagens jornalísticas acerca do tema, seguida de uma discussão sobre cada um deles. Os textos selecionados foram

escolhidos a partir de uma disciplina que realizei em 2020, intitulada “Políticas dos símbolos: educação, racismo e religião”, ministrado pelo Prof. Dr. Rosenilton Oliveira. Os artigos e reportagens escolhidos, que trazem diferentes perspectivas sobre racismo religioso, foram: “Ataques a terreiros” (JANSEN, 2019); “Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana” (SCHUCMAN, 2014); “Preconceito étnico e religiosa na escola: (des)humanização e barbárie” (QUINTANA, 2018); “Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados” (BALDIOTI, 2020) e “Exu nas escolas” (FERRARO, 2019).

K. imprimiu os textos selecionados. Para o encontro, selecionei alguns fragmentos de cada texto para que eles pudessem ser lidos durante a atividade. Junto com os textos, a professora imprimiu um cartão com a seguinte frase: “Eu creio que a melhor arma contra o racismo e o preconceito ainda seja a educação”.

Assim que chegamos à sala do encontro, uma professora se expressou: “Ai, que bom, hoje é o dia de desabar a égua”, indicando que o grupo é visto como um lugar de depósito, ou de investimento, das angústias vividas pelos professores. Comentei que naquele dia teríamos espaço para falar como nos sentíamos, mas que nosso objetivo principal era discutir o episódio de intolerância religiosa ocorrido na escola. K. e R., uma professora que se sensibilizou muito com o caso por ser adepta à umbanda, relataram o que tinha acontecido. Após o relato, eu sinalizei novamente que nosso grupo era um espaço para reflexão sobre as experiências com a temática de gênero, raça e classe na escola.

Expliquei a dinâmica do dia para os professores e, em seguida, entregamos um texto, um cartão com a frase e um bombom de chocolate aos 12 professores presentes no encontro. Os professores leram os textos por cerca de 20 minutos. Após o fim da leitura, perguntei quem gostaria de falar sobre o que leu, bem como quem gostaria de iniciar a reflexão sobre o caso de racismo religioso.

O professor J., negro, que participou poucas vezes do nosso grupo, iniciou a conversa. Ele havia realizado a leitura do texto sobre branquitude, onde a autora se pergunta sobre o que é ser branco no Brasil e discute como a ideia de uma pessoa branca ser tida como moralmente certa, inteligente e naturalmente esforçada, em detrimento de sujeitos negros, ainda é muito forte na nossa sociedade. A partir do texto, o professor jogou uma pergunta para o grupo: “Uma pessoa branca tinha culpa? E essa culpa precisa ser carregada pelo resto da vida?”.

Outra professora, que tinha lido o mesmo texto, respondeu que não. Uma pessoa individualmente, segundo ela, não carregaria a culpa pela desigualdade racial e pelas violências do racismo. Conforme o que ela entendeu do texto, havia uma estrutura que privilegiava as

pessoas brancas e violentava as pessoas negras, de modo que não se tratava necessariamente de uma culpa pessoal.

A menção de uma estrutura social racista fez com que os professores se questionassem sobre como trabalhar tal estrutura em sala de aula. Dois professores, que leram “Exu nas escolas”, comentaram que o texto faz menção aos livros didáticos, onde muitas vezes só se referenciam pessoas brancas e a perspectiva europeia, ao discutir história, ciências, literatura etc. Concluíram que a transformação desses materiais e do currículo poderia modificar essa estrutura.

Para a professora H., o mais difícil ao trabalhar o racismo na escola era o diálogo com as famílias. Como foi desenvolvido no texto “Exu nas escolas”, frequentemente a temática da cultura negra é associada a uma questão religiosa, que é vista pelos familiares como algo ruim. Uma das alternativas que a professora aprendeu com experiências anteriores foi justamente o diálogo com os pais. No ano anterior, a professora realizou na escola uma ação sobre o personagem folclórico Saci. Além disso, ela enviou um informativo para todos os pais explicando a atividade, o que permitiu que a professora dialogasse com os pais inicialmente contrários à ação.

O professor T. se utilizou do exemplo do Saci para perguntar se também deveríamos levar em conta os preconceitos regionais, como os voltados à cultura nordestina. A maneira como o professor colocou a questão me fez ter a percepção de que ele estaria tentando rivalizar preconceitos regionais com raciais, numa tentativa diminuir o debate em torno do racismo. Entendi que sua linha de raciocínio era a de que, já que há muitos outros preconceitos em nosso cotidiano, o racial é apenas mais um. Em resposta, afirmei que sim, havia muitos preconceitos regionais, particularmente voltados às culturas nordestinas, os quais, somados aos preconceitos raciais, nos indicavam que em nossa sociedade havia um cânone cultural eurocêntrico, branco, sudestino, que opera como uma norma, estabelecendo qualquer expressão de modo de vida desviante como sujeita a repressões de diferentes ordens.

Em seguida, o professor T. quis comentar o texto que havia lido, sobre ataques em redes sociais contra uma escola, após levar seus alunos para conhecer um quilombo. T. comentou que repudiava aqueles ataques, mas que o texto o fez pensar se toda a forma de preconceito precisaria ser trabalhada na escola. Em sua opinião, as questões de intolerância religiosa não precisariam ser trabalhadas ali, já que seriam uma dimensão particular da vida das pessoas. Também disse que, muitas vezes, tem a ver mais com uma discordância em relação às visões

de mundo do que com intolerância. Esses temas, para o professor, ultrapassariam os muros da escola.

A professora J. se interessou pela colocação de T. e comentou que o debate religioso diria respeito a questões que são familiares, devendo haver uma autonomia dos pais quanto a decidirem se as crianças deveriam ou não entrar em contato com o tema. Outra professora ponderou que já presenciou, muitas vezes, os pais confundirem propostas pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira com questões religiosas. Em sua avaliação, muitos desses pais não estavam abertos para o diálogo.

Naquele momento, entendi que era importante retomar o conteúdo da notícia que nos levou à discussão. No caso, uma escola pública de educação infantil realizou um passeio a um quilombo, onde aconteceram diversas apresentações artísticas que contaram com a presença de uma parlamentar municipal negra e mulher trans. Todos os alunos foram autorizados por seus pais a estarem presentes. Os ataques foram feitos em redes sociais por pessoas que não faziam parte da comunidade escolar.

A professora K. comentou que, nesse caso, foi muito desrespeitoso quem atacou a escola e os professores, já que todos os alunos foram autorizados pelos pais. Naquele momento, percebi que os professores não estavam discriminando os diferentes tipos de conflito que aconteciam na escola e resolvi indagar: “Há diferença entre discordar e ser intolerante? Há diferença entre não ter a mesma perspectiva espiritual e não querer, ou até impedir, que ações voltadas a outras religiões aconteçam?”.

Vários professores manifestaram que sim, havia uma diferença. O. relacionou a pergunta com o texto que leu, sobre uma adolescente que tinha sido agredida fisicamente por colegas na escola por ser umbandista. A professora colocou que os alunos poderiam discordar da sua espiritualidade, mas que um limite havia sido ultrapassado quando as agressões se iniciaram. Essa era a diferença entre discordância e intolerância.

Em seguida, L. realizou uma síntese da notícia que leu, sobre a subnotificação dos casos de intolerância religiosa nas escolas. A notícia concluía que os professores são um dos segmentos que mais cometem discriminação religiosa. A professora disse que isso a entristeceu e que ficou pensando se ela mesmo já não havia presenciado um caso desses, sem se dar conta. A professora atribui a conclusão da notícia à falta de formação para professores acerca do tema e reconheceu a importância daquele encontro.

O professor C., assim como O., leu a notícia sobre a adolescente que foi agredida na escola. Ele concordou com L. quanto à falta de formação dos professores sobre a questão de

intolerância religiosa e acrescentou que enxergava outros elementos nessa problemática. Para o professor, havia uma ideologia neopentecostal muito forte no Brasil, principalmente em regiões periféricas, sendo que essa força viria da pregação de que frequentar uma igreja neopentecostal faria com que a pessoa tivesse prosperidade financeira e descobrisse uma vocação na vida. Tal pregação era muito apelativa para pessoas periféricas, que vivem em territórios esquecidos pelo Estado e que ocupam posições de trabalho precarizadas.

C., professor de sociologia, ainda refletiu que, para garantir o apelo da ideologia neopentecostal, essas igrejas criaram discursos de rivalidade com outras religiões e, por isso, atacavam tanto religiões de matriz africana. Como sociólogo, C. nos lembrou que parte dessa discussão já havia sido feita por Max Weber (1864-1920), no início do século XX.

A professora D. reforçou as colocações de C. e disse que muitas famílias da escola eram evangélicas. D. disse que via muita bondade, mas também muita hipocrisia nessas igrejas. Começou exemplificando, a partir do texto que ela leu, uma notícia sobre traficantes que se declaravam evangélicos e que estavam atacando terreiros de candomblé. “Eles pregam o amor de cristo, mas violentam toda uma comunidade”, comentou D. A professora relatou que frequentou encontros em igrejas neopentecostais, classificando o que presenciou como uma hipocrisia, já que muitas manifestações religiosas dali, como falar em línguas e receber o espírito santo, eram semelhantes ao que acontecia nas religiões de matriz africana.

Apontei que a fala de D. reforçava o que C. havia comentado sobre os discursos de rivalidade que evangélicos criaram contra outras religiões, como forma de garantir certa hegemonia no campo espiritual. Relacionei essa rivalidade ao discurso da batalha espiritual, tão presente nas igrejas neopentecostais, em que o bem são os evangélicos e o mal é tudo que está fora, o mundo, ainda que o que esteja de fora se assemelhe ao que é pregado por eles.

Por fim, a professora R. se manifestou. Ela foi uma das professoras que contestou publicamente, junto com as alunas, o caso de intolerância praticado pelo professor na escola. O texto que ela leu trazia relatos de professores umbandistas e candomblecistas sobre preconceitos vividos na escola. Emocionada, ela disse que se identificou profundamente com o que leu. Assim como no texto, ela também já havia se sentido coagida a não utilizar vestimentas e paramentos que a ligassem a sua religião na escola, bem como já havia ouvido piadas e comentários depreciativos na sala dos professores. Quando episódios como esses aconteciam, R. se agarrava ao cuidado e ao propósito de vida que o exercício de sua espiritualidade lhe fornecia todos os dias.

R. apontou que o fato de ser branca a protegia de sofrer represálias mais fortes, ao mesmo tempo que isso a fazia entender o quanto a intolerância a religiões de matriz africana estava ligada ao racismo. Outro ponto importante no texto, levantado por R., foi a rede de apoio que se criou na escola entre professores e alunos praticantes dessas religiões. O caso de intolerância que aconteceu na escola fez com que as alunas procurassem R. imediatamente para relatar o que aconteceu, e o protesto, que comunicou para toda a comunidade escolar que o que aconteceu era uma violência, foi organizado com o apoio de R., e não da direção ou coordenação.

Patrício C. Araújo (2017), em seu livro *Entre ataques e atabaques*, discute sobre racismo, educação e intolerância religiosa no Brasil. O autor levanta a hipótese de que a relação simbiótica entre o racismo institucional nas escolas, a intolerância religiosa e os conflitos gerados como consequência são fatores que dificultam a implementação da lei nº 10.639. Nesta pesquisa, podemos dialogar com essa hipótese, a partir dos relatos narrados neste capítulo: o professor que se recusou a aceitar um trabalho sobre religiões de matriz africana e o aluno que se recusou a participar de uma aula de capoeira. No primeiro caso, a inclusão da cultura afro-brasileira em ações pedagógicas foi censurada e, no segundo, houve uma associação de uma manifestação cultural, a capoeira, com um elemento presente em manifestações religiosas de matriz africana, a macumba⁴¹, configurando uma ilustração dessa relação entre racismo institucional e intolerância religiosa.

Ao investigar suas hipóteses, Patrício (2017) se debruçou sobre as raízes do entrelaçamento entre religião e educação, que datam desde o início do processo colonial no Brasil. As primeiras organizações educacionais brasileiras estiveram associadas à religião cristã, mais precisamente, a católica, e participavam do projeto de colonização, sendo uma ferramenta de dominação dos europeus contra as populações indígenas e africanas em solo brasileiro.

⁴¹ “Macumba é uma espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. O termo, porém, acabou se tornando uma forma pejorativa de se referir a essas religiões — e, sobretudo, aos despachos feitos por alguns seguidores. Na árvore genealógica das religiões africanas, macumba é uma forma variante do candomblé que existe só no Rio de Janeiro. O preconceito foi gerado porque, na primeira metade do século 20, igrejas neopentecostais e alguns outros grupos cristãos consideravam profana a prática dessas religiões. Com o tempo, quaisquer manifestações dessas religiões passaram a ser tratadas como ‘macumba’” (GELEDÉS, 2014). (Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-macumba/>. Acesso em: 27 mar. 2023.)

No século XVI, o homem branco, europeu e colonizador tinha como missão “o fardo” de civilizar o mundo a partir de sua imagem e semelhança. As ações educativas que se concretizaram por meio da catequização jesuítica, em processos de instrução e alfabetização, movimentaram a operação colonial e resultaram em relações raciais desiguais, que forjaram os europeus cristãos como modelo humano e os índios e negros como selvagens e não humanos. Essa operação colonial foi viabilizada pela conversão de representações simbólicas de culturas não ocidentais, como as de cosmovisões africanas e indígenas, em demônios, assim como pela substituição de valores culturais não brancos por valores exógenos às culturas locais e em diáspora. “Dessa forma, na gênese da educação formal no Brasil — gênese essa que se confunde com o processo de catequização-cristianização — tanto Jurupari quanto Exu foram da mesma forma estigmatizados como demônios a serem evitados por aquelas populações” (ARAÚJO, 2017, p. 51).

Para o autor, a partir dessa contextualização da catequização jesuítica no Brasil, torna-se evidente quais são as raízes mais profundas das práticas educacionais que supervalorizam as contribuições europeias, enquanto estigmatizam, estereotipam e demonizam as culturas africanas. Araújo (2017) ainda afirma que, na contemporaneidade, a educação formal brasileira permanece reproduzindo práticas comuns ao século XVI.

Araújo (2017) nos faz refletir sobre quão significativo é, no interior da educação formal brasileira, o fato de que o racismo no cotidiano de uma escola estadual em Ferraz de Vasconcelos foi deflagrado, de maneira incontestável, a partir de um episódio de intolerância religiosa. Como diria a professora K., as menções a religiões de matriz africana nas práticas pedagógicas “cutucaram o vespeiro” do racismo institucional, que silenciosamente habitava o cotidiano daquela escola.

É importante salientar também o movimento de contestação, protagonizado por estudantes e professores, ao racismo que esse episódio deflagrou: parte da comunidade se sentiu instrumentalizada para identificar e denunciar a violência praticada pelo professor. Avalio que o grupo de professores foi um espaço importante para elaborar coletivamente a experiência vivida. Infelizmente, nem o professor que cometeu a violência nem os representantes da gestão escolar tiveram disponibilidade para participar do encontro e, até o momento da produção deste trabalho, não estava explícito se alguma medida institucional havia sido tomada, além desta discussão no grupo com os professores.

Quando citamos as possibilidades que um projeto de pesquisa — vinculando processos formativos, práticos e reflexivos para a implementação da lei nº 10.639 — tem de criar fissuras

no silêncio que, pedagogicamente, perpetua o racismo, nos referíamos a experiências como estas que discutimos neste trabalho. Experiências nas quais a própria comunidade escolar se engaja em processos de reconhecimento e reparação das violências raciais.

8. Considerações finais

A título de apresentar as considerações finais deste trabalho, pretendo destacar os temas e discussões que emergiram durante o processo desta pesquisa e, desse modo, traçar o caminho percorrido. A ideia é descrever esse caminho assim como contamos para alguém como chegar a um lugar desconhecido que nos seja muito próximo: trazendo à tona pontos de referência.

Como pontos de referência, tomo desde alguns fatos históricos e sociais, como a pandemia da Covid-19, até conceitos teóricos, como a interseccionalidade, que podem auxiliar os leitores deste trabalho a reconhecer processos similares a esta pesquisa em suas próprias experiências.

Os impactos da Covid-19 e a urgência de espaços de cuidado para docentes

Durante os primeiros encontros, os professores relataram conflitos e angústias relacionadas ao ensino a distância e às suas experiências pessoais durante a pandemia. Porém, à medida que as aulas presenciais foram retomadas, começando com rodízio de alunos (a cada semana, um grupo diferente de alunos frequentava a escola) e depois com todos os alunos matriculados presentes, os relatos passaram a se dar em torno de outra ordem de preocupações.

Havia, por exemplo, receios de propagação do SARS-CoV-2 na comunidade escolar ou em torno da qualidade da relação entre professores e alunos, após mais de um ano de distância. Também havia receio quanto a novas demandas, ligadas ao sofrimento psíquico de alunos e dos próprios professores, decorrente da crise econômica e social na sociedade brasileira contemporânea, agravada pela pandemia. Todos os encontros com os professores foram iniciados com falas que expressavam a necessidade daquele espaço voltado para os docentes, onde poderiam falar e ouvir sobre seus sentimentos, pensamentos e formas de agir. A partir dessa valorização do grupo, fomos construindo-o como um dispositivo promotor de cuidado.

A escritora bell hooks (2018), em seu livro *Ensinando a transgredir*, apresenta-nos uma pedagogia engajada, que considera alunos e professores como sujeitos integrais, com corpos e histórias singulares, e que contextualiza o conhecimento transmitido na sala aula, a partir das vivências cotidianas. Nesse sentido, hooks, na esteira de estudos sobre as obras de Thich Nhat Hanh (1926-2022) e Paulo Freire (1921-1997), compara o trabalho de um professor ao de um curador que, ao conceber seus alunos como sujeitos integrais, também lida com aspectos do adoecimento e da cura desses sujeitos como parte dos processos pedagógicos.

A autora afirma que uma pedagogia engajada só é possível se cuidarmos de quem cura. Por isso, quando os professores manifestam a carência por um espaço onde eles se sintam escutados e acolhidos, podemos interpretar como uma reivindicação por um processo de cuidado, para que eles possam desempenhar seus papéis de professores engajados, no acolhimento e cuidado de seus alunos.

A demanda por um espaço de cuidado proporcionado pelos saberes do campo da Psicologia nas escolas, é algo recorrente no sistema de ensino público brasileiro. A lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e foi elaborada a partir da necessidade constante de uma abordagem psicossocial nas escolas. Entretanto, a implementação dessa lei não ocorreu de forma efetiva e sua implementação corre o risco de não acontecer, em razão do projeto de lei nº 3418/2021, que retira psicólogas(os) e assistentes sociais do rol de profissionais passíveis de financiamento pelo FUNDEB⁴².

Em consonância com essa discussão, o governo do estado de São Paulo, por meio da SEDUC, anunciou, em fevereiro de 2021, o início do projeto “Psicólogos na educação”, um projeto que visava atender às 5,1 mil escolas estaduais de São Paulo, a partir de atendimentos virtuais e presenciais realizados por mil profissionais de psicologia, que atuariam na promoção da saúde emocional dos professores.

O projeto foi desenvolvido para que os psicólogos contribuíssem com a melhoria do ambiente escolar e foi executado pela empresa Psicologia Viva, a qual se autointitulava como a maior plataforma de telepsicologia da América Latina. O projeto seria monitorado e avaliado por equipes das Diretorias de Ensino e da Secretaria de Educação. No entanto, os professores,

⁴²O projeto de lei nº 3418/2021 foi aprovado em 27 de dezembro de 2021, com alterações que mantiveram psicólogas(os) e assistentes sociais no rol de profissionais passíveis de financiamento pelo FUNDEB (Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14276-27-dezembro-2021-792163-norma-pl.html>. Acesso em: 7 abril de 2023)

a coordenação e a direção da escola com quem temos atuado em Ferraz de Vasconcelos relatam que, mesmo após inúmeras tentativas de acionamento desse projeto, a escola recebeu somente uma única ação dos profissionais de psicologia disponibilizados pela Secretaria, cuja atuação não foi bem avaliada pelos professores.

Outro fato observado foi a atuação do psicólogo na criação do vínculo entre pesquisadores e escola, um tipo de vínculo construído a partir das demandas atuais da comunidade escolar, possibilitando uma pesquisa com a escola, e não sobre a escola. A oferta de um espaço de escuta e acolhimento para os professores tem proporcionado um deslocamento da escola, concebida tradicionalmente como mero objeto de pesquisa, para uma participação ativa da produção de conhecimento.

Dessa maneira, as dificuldades de implementação da lei nº 13.935 e do projeto Psicólogos na Educação, em contraste com a experiência relatada nesta pesquisa, evidenciam as possíveis contribuições da universidade pública para o desenvolvimento da sociedade brasileira e a relevância desta pesquisa, enquanto intervenção e produção de conhecimento.

A constante transformação nos programas educacionais no estado de São Paulo

Durante os dois anos de pesquisa na escola, houve muitos impasses para agendar os encontros do grupo de apoio/acolhimento com os professores. Avaliamos que esses impasses foram decorrentes dos impactos da pandemia de Covid-19, tanto na comunidade escolar quanto nos pesquisadores, alguns deles emergindo como sintomas oriundos das diversas mudanças pelas quais, mais uma vez, a escola passou.

Uma dessas mudanças foi a configuração da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Em 2021, ela se organizava a partir de áreas temáticas, como ciências humanas, da natureza, linguagens, o que possibilitava a reunião de vários professores. Em 2022, a ATPC passou a ser organizada a partir da carga horária de cada professor, o que fez com que os grupos de professores fossem reduzidos; no primeiro semestre de 2022, por exemplo, o grupo proposto neste trabalho foi reduzido a apenas sete professores. A título de comparação, o grupo de ATPC que participou dos encontros no ano de 2021 tinha em torno de 25 professores.

Outra questão que influenciou o cotidiano escolar foi o novo plano de carreira dos professores, proposto pela SEDUC-SP. Esse plano obrigou os professores a repensarem suas expectativas sobre a profissão. Os temas que mais os afligiram foram: as mudanças na jornada

de trabalho e na remuneração; a introdução de avaliações para evolução por desempenho e a nova legislação sobre as saídas médicas, muito mais restritiva. Este último tema fez com que os professores percebessem que, na concepção do Estado, não poderiam adoecer, muito menos ter tempo para cuidados em saúde que previnem o adoecimento.

Para os professores, todas essas mudanças significaram perda de direitos, já que, para eles, a nova carreira estava sendo pensada sob uma perspectiva empresarial e, do mesmo modo como em uma empresa, ou em uma indústria, o que importaria é o lucro. E quem lucra nunca é o trabalhador, mas sim quem manda, quem possui poder.

A tentativa de conversão da escola para o Programa de Ensino Integral (PEI) não aconteceu de imediato, passando a ser implementada somente em 2023, uma vez que a escola não possuía quadro profissional suficiente para aderir ao período integral de forma satisfatória. De toda maneira, essa tentativa também foi um processo que afetou os professores e, consequentemente, o andamento da pesquisa.

O PEI foi apresentado em 2012, durante a gestão do secretário estadual de educação Hermann Voorwald, como parte do Programa Educação Compromisso de São Paulo (GIROTTI; JORGE; OLIVEIRA, 2022). De 2012 até 2023, 2.311 escolas implementaram o programa no estado de São Paulo⁴³. Para Girotto, Jorge e Oliveira (2022), o PEI está centrado na ampliação da carga horária e dos conteúdos transmitidos aos alunos, sendo um programa de ensino em tempo integral, e não de educação integral. Para ser considerado como educação integral, o PEI deveria ser orientado pela vocação de viabilizar aos estudantes uma formação ampliada como sujeitos, nas diversas dimensões que compõem o ser humano. Os autores ainda apontam que o aumento da extensão da jornada escolar no PEI ocorre sem o crescimento da rede de ensino e sem a execução de políticas públicas compensatórias, visando a diminuição das desigualdades de acesso e permanência. Esse descompasso tem resultado no fato de o maior número de estudantes nas escolas PEI corresponder àqueles com menor vulnerabilidade social.

Os dados produzidos na E. E. Prof^o Mário Manoel coadunam com as ponderações dos autores citados acima. Isso porque, na cidade de Ferraz de Vasconcelos, de acordo com os professores, várias escolas estavam aderindo ao PEI, mas nenhuma nova escola estava sendo construída. Como dissemos, a própria Mário Manoel não se tornou PEI em 2021 ou 2022, devido à falta de profissionais na rede de ensino. Além disso, outra grande preocupação dos professores é de que a conversão da escola em PEI provocasse a exclusão de alunos que não

⁴³ Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso em: 20 mar. 2023.)

pudessem passar dois períodos na escola, por terem que trabalhar para contribuir na renda familiar, por exemplo.

O PEI e a nova carreira docente foram dois assuntos que se misturaram e se confundiram em alguns momentos nas falas dos professores, pois o PEI também propõe um novo regime de trabalho para os docentes. De acordo com esse regime, os professores perderam sua estabilidade no cargo, sendo necessário passar por avaliações periódicas para continuar nele, apesar de manterem o vínculo com a Secretaria de Educação como funcionário concursado (GIROTTI; JORGE; OLIVEIRA, 2022).

Essas mudanças de diretrizes, programas e gestão da educação no estado de São Paulo exigem constantes adaptações por parte dos docentes. O fato de todas essas mudanças não serem dialogadas e construídas com as comunidades escolares faz com que os docentes se sintam excluídos de tomadas de decisões que têm uma implicação direta em suas vidas, contribuindo para os sentimentos de desânimo e sobrecarga em relação à profissão docente.

Dada a premência de assimilar tantas mudanças, qual o espaço na dinâmica escolar que resta para a implementação da lei que inclui a história e a cultura afro-brasileira e africana nas escolas? A falta de um projeto contínuo de educação na rede de ensino do estado de São Paulo e, mais especificamente, a falta de um projeto contínuo que tenha como prioridade a questão racial, de gênero e raça dificultam a inclusão desses debates na escola.

A interseccionalidade como ferramenta de mediação de conflitos

Durante o ano de 2022, realizamos reuniões quinzenais remotamente com os pesquisadores e quatro professores interessados em participar das docências compartilhadas. Nessas reuniões, apresentamos as propostas das docências compartilhadas sobre capoeira e arte, pedagogia hip-hop, cultura local e etnociência, bem como realizamos discussões de temas e textos relacionados ao projeto.

Um tema importante, que foi discutido acaloradamente durante os encontros, foi a relação entre classe e raça. Parte do grupo sustentou a questão de classe como sendo a principal contradição histórica da sociedade brasileira, com base em uma análise marxista da realidade nacional e mundial, sem dialogar com as discussões raciais, centrais para a nossa pesquisa. Tal abordagem criou um incômodo entre alguns pesquisadores presentes, que argumentaram que

uma discussão da questão de classe que ignora a influência do racismo na constituição social brasileira é insuficiente.

Carlos Moore (2010), em seu livro *O marxismo e a questão racial*, destaca que o marxismo, ao considerar unicamente o Ocidente como parâmetro de análise do resto do mundo, desvela a sociedade de maneira incompleta. O autor contextualiza que Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) produziram suas obras de acordo com as lentes de seu tempo, em um momento histórico da segunda metade do século XIX, no interior do qual as teorias da supremacia ocidental branca eram muito populares.

A forma com que essa discussão foi travada — rivalizando uma categoria com outra, como se fosse uma luta cujo resultado nos traria a pauta prioritária vencedora — desembocou no fracasso do processo. Depois desse episódio, os encontros formativos, nesse grupo específico, foram gradativamente perdendo investimento, sendo que a cada encontro tivemos uma redução no número de pessoas presentes, assim como não houve mais tantos temas e textos propostos para discussão, até o momento em que os encontros foram interrompidos. Uma das pesquisadoras, negra retinta, que se sentiu particularmente cerceada e coagida pela forma como a discussão foi conduzida — supervalorizando a discussão de classe em detrimento da raça — se desligou da pesquisa na escola e iniciou seu projeto em outra instituição, ligada ao grupo de pesquisa.

A disputa entre as categorias de análise social e racial também apareceu no grupo reflexivo de professores, quando, em um encontro, foi questionado quais eram as dificuldades de lidar com a questão racial na escola e alguns professores apontaram que as discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade eram mais urgentes. Ou ainda quando, ao conversarmos sobre intolerância religiosa e racismo, foi apontado o preconceito regional. No momento em que essas discussões se instauram em tom de rivalidade, cria-se um tipo de diálogo que trabalha para inviabilizar a discussão desses temas. Seria como se os diferentes marcadores sociais, em vez de qualificar o debate, se anulassem. Quem nunca entrou em uma discussão como essa, em uma fila ou em uma mesa de bar?

A interseccionalidade como ferramenta analítica pode ser uma resposta metodológica para esses desafios. Como já mencionado neste trabalho, a interseccionalidade se orienta a partir das ideias de desigualdade social, relações de poder interseccionais, contexto social e justiça social, configurando-se como uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo e das experiências humanas, ao investigar como as relações de poder se sobrepõem, se cruzam e influenciam as relações sociais nos campos individual e coletivo. Como uma ferramenta de

análise, a interseccionalidade compreende que as questões de raça, gênero, classe, sexualidade, nacionalidade, faixa etária, território etc. relacionam-se e afetam-se mutuamente (COLLINS; BILGE, 2020).

Ao invés de rivalizar diferentes posicionamentos sobre questões sociais, raciais e de gênero, a interseccionalidade nos convida para analisarmos o encontro dessas diferenças. Nesse sentido, em vez de a discussão de diversidade de gênero e sexualidade anularem a conversa sobre raça, quando um questionamento como esse é feito, podemos responder a partir da intersecção desses dois temas. Nesse caso específico, poderíamos conversar sobre Marsha P. Johnson, uma mulher trans negra, que participou da Rebelião de Stonewall, em 1969, um importante marco na luta pelos direitos da população LGBTQIA+.

A interseccionalidade também nos auxilia no debate sobre classe e raça, ao propor um mapa mais sofisticado da desigualdade social, que vai além da classe, superando as formas de ler o mundo em que raça, gênero, sexualidade, capacidade/deficiência e etnia sejam apenas complementos, elementos secundários. Nesse sentido, em uma perspectiva interseccional, as classes sociais e o capitalismo são produzidos e perpetuados a partir do encontro de diferentes marcadores sociais, uma vez que o capital intersecciona os corpos que produzem o trabalho. Desta forma, o acúmulo de riqueza está incorporado nas estruturas racializadas e gendradas que o aumentam (COLLINS; BILGE, 2020).

Do racismo escolar invisível ao visível: revelação, reconhecimento e reparação

Uma das grandes questões que esse processo de pesquisa impôs, ao longo de sua realização, foi explicitar como se revelam as expressões do racismo no ambiente escolar. Essa questão é importante, obviamente, para o exercício da prevenção do racismo e para a proteção de sujeitos da comunidade escolar suscetíveis a serem submetidos a essas violências, que podem ser tantos alunos quanto docentes, secretários, trabalhadores da limpeza, manutenção e familiares. Contudo, gostaríamos de enfatizar outra dimensão da relevância dessa discussão. Conseguir identificar o racismo no cotidiano cria sentidos e urgência para a aplicação efetiva da lei nº 10.639, ao deslocar a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana de uma concepção enquanto adendo curricular para uma concepção enquanto ferramenta de enfrentamento aos conflitos vividos na escola. E uma educação crítica e engajada só se faz com atores que possuem desejo e percebem o sentido do seu trabalho.

Antes de buscarmos respostas para o movimento de colocar o racismo cotidiano em destaque nos processos escolares, retomaremos o debate sobre a invisibilização do racismo, agora, a partir da intelectual, política, professora e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (1935-1994). No texto “Por um feminismo afro-latino-americano” (2011), a autora, ao se questionar como se explica o esquecimento das relações raciais por parte do feminismo, entende que uma explicação seria a presença do racismo. Para ela, a omissão das relações raciais na pauta feminista tem sua gênese em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade. Tal concepção de Gonzalez pode nos auxiliar na empreitada de falar sobre esse esquecimento nas práticas nas escolares.

Ao aprofundar essa visão de mundo, a autora destaca a semelhança dos processos colonizadores na América Latina, apontando para a formação histórica de Espanha e Portugal, que se concretizou a partir das extensas lutas contra os mouros pela região de Al-Andalus, na península Ibérica, na qual se amalgamou um protorracismo com uma disputa religiosa, entre mulçumanos, judeus e cristãos. De toda maneira, a questão racial, mesmo tendo um papel ideológico importante, foi apagada (GONZALEZ, 2011). Gonzalez (2011) também aponta a estrutura altamente hierarquizada das sociedades colonizadoras, na qual foram espelhadas as sociedades colonizadas. Uma estrutura onde não há lugar para igualdade e na qual os grupos sociais “desviantes”, não-brancos, são controlados social e politicamente.

Em busca de elementos políticos e históricos para traçar uma constituição do esquecimento em torno do racismo, Gonzalez (2011) se volta mais especificadamente para o Brasil e cita o branqueamento como uma forma ideológica sofisticada de manutenção de negros e indígenas na condição de subalternizados, por reproduzir e canonizar a ideia de que os sujeitos e a cultura ocidental são os únicos verdadeiros e universais.

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura (GONZÁLEZ, 2011, p. 15).

Por último, a autora menciona o mito da democracia racial, citado também no capítulo 1 deste trabalho, como um arranjo difundido massivamente pelos meios de comunicação e sistemas ideológicos tradicionais, que afirma uma suposta igualdade de todos frente à lei e que garante a falaciosa existência de uma harmonia racial nacional, que só se garante a partir da posição de dominação em que estão os sujeitos brancos.

A partir da descrição do silenciamento da questão racial, Gonzalez (2011) aponta que a visibilidade do racismo pode ocorrer com uma reflexão da sociedade brasileira em torno da situação da população negra que faz parte dela. Para reconhecer suas profundas contradições e desigualdades raciais, é essencial a ocupação, por parte dos sujeitos negros, de todos os espaços de poder e representação possíveis.

De acordo com nossas experiências no ambiente escolar durante a pesquisa, foi possível entender que espaços contínuos, que aliançam prática, teoria e reflexão, constroem possibilidades para a visibilidade das relações raciais. Por meio desses espaços, podemos criar uma negociação da realidade que, embasada em teorias e experiências, forja ferramentas para reconhecer e reparar as diferentes expressões do racismo. Essa reparação só é viável a partir da enunciação das mazelas sofridas por cada um, assim como das contribuições, lutas e saberes da população negra.

Carta aos professores da E. E. Profº Mário Manoel

Escrevo essa carta para vocês, hoje, como um gesto de finalização de um processo que não se encerra. Tento escrever com aquele erro trágico que às vezes nos acomete quando tentamos descrever insuficientemente com palavras aquilo que sentimos.

Agradeço toda a generosa presença de vocês, durante os dois anos em que nos encontramos para falar sobre nossos sentimentos, nossas concepções de mundo e de nós mesmos. Preciso afirmar que essa pesquisa é nossa; foram nossos encontros, com sorrisos, lágrimas e olhares, que deram sentido a ela. A produção de conhecimento também é partilha, também é acolhimento.

Eu já quis ser professora, brinquei de exercer essa função quando criança. Sonhei com isso recentemente. No entanto, no início dessa pesquisa, enquanto lia referenciais teóricos sobre o racismo na escola, me deparei com inúmeras violências que vivi por parte de professores que me estigmatizaram e me associaram à figura de um sujeito negro incapaz e violento. A partir disso, tive que romper com o imaginário docente que possuía. Sofri e ofendi de longe aqueles que me queriam submissa e calada. Me perguntei por que aqueles professores e diretores não me protegeram, sem permitir que eu criasse ferramentas para lidar com a discriminação racial.

Depois que conheci vocês, pude negociar esses meus afetos, a partir da realidade que se impunha. Pude disputar junto a vocês o imaginário da população negra na sociedade brasileira, sempre tencionando para a humanização e valorização dos sujeitos e da cultura afro-brasileira.

Depois de tudo que experienciamos, desejo a vocês coragem, assim como para mim mesma, para enfrentarmos esse vespeiro que são as relações raciais em nosso país. A coragem é necessária, pois esse é um processo diário, longo e complexo. Mas como vocês mesmos me ensinaram, ele pode mudar nossa forma de ver uma profissão, o mundo e nós mesmos.

Desde já, estou com saudades.

Até nosso reencontro,

Luiza Xavier

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Trad. Édina de Marco. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ALMEIDA, Ronaldo; MONTERO, Paula. **Trânsito religioso no Brasil**. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 15, n. 3, jul.-set. 2001

ARAÚJO, P. C. **Entre ataques e atabaques**: Intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché editora, 2017.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco**: O negro no imaginário das elites — Século XIX. São Paulo. Paz e Terra, 1987.

BALDIOTI, F. **Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados**. Projeto colabora, 21 de novembro de 2022. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas-sao-subnotificados/>. Acesso em: 7 abril 2023.

BARROS, L. M. R. DE.; BARROS, M. E. B. DE .. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 25, n. Fractal, Rev. Psicol., 2013 25(2), p. 373–390, maio 2013.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. **Dispositivo em ação**: o grupo. In: SILVA, André do E.; NEVES, Claudia A. B.; RAUTER, Cristina; PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina D. B.; JOSEPHSON, Silva c. (Orgs.). Subjetividade: questões contemporâneas. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I., BENTO, M. A. S.(Orgs). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BERNARDO, Teresinha. **Memória em branco e negro**: olhares sobre São Paulo. São Paulo: EDUC: Editora UNESP, 1998.

BORGES, W. RJ. **Escola sofre ataques de intolerância religiosa após post de vereador**. Educação.oul.com, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2021. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/12/20/rj-escola-sofre-ataques-de-intolerancia-religiosa-apos-post-de-vereador.htm>. Acesso em: 7 abril 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 07 abril. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14276-27-dezembro-2021-792163-norma-pl.html>>. Acesso em: 07 abril. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 14.276**, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei no 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

CARNEIRO, S. **A batalha de Durban**. Revista Estudos Feministas [online]. 2002, v. 10, n. 1, pp. 209-214. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014>. Acesso em: 7 abril 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2018.

CARREIRA, Maria Olinda Costa Santos. **Ferraz de Vasconcelos - município da grande São Paulo: o desafio da descentralização das políticas públicas e o associativismo local**. 2005. Tese

(Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17655>. Acesso em: 7 abril 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed.São Paulo: Contexto,2012.

COCA, O. **O Grupo Operativo como estratégia de reflexão: a experiência da Docência Compartilhada**. In:AMARAL, Mônica et al(Orgs). *Culturas Ancestrais e Contemporâneas na Escola*. São Paulo: Ed Alameda, 2018.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Programa de PósGraduação em Educação - PPGE - Faculdade de Educação - FE -Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ . Rio de Janeiro, 2020.

COLLINS, P.H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **LEI nº 13.935/2019: Entidades seguem unidas e mobilizadas pela garantia da presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas**. 5 de novembro de 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/lei-no-13-935-2019-entidades-seguem-unidas-e-mobilizadas-pela-garantia-da-presenca-de-profissionais-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-escolas/> (Acesso em: 16 de dez. 2021)

COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGUET. **Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGUET (orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* . 1 ed.; 1. reimp. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora. 2019.

CULTURA FM. O Aniversário da Cidade. 24 de jan. 2018. Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/lembrancas-de-sao-paulo/o-aniversario-da-cidade> (acesso em: 16/12/2021).

DELEUZE, G. **¿Que és un dispositivo?** In: *Michel Foucault, fi lósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: www.escolanomade.org Acesso em: 15/12/2021.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Acerca do ritornelo**. In: *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*, v.4.São Paulo:Editora 34, 1997.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016

EL PAÍS. **Adolescente negro é encontrado morto após ser sequestrado e família suspeita de PMs**. 16 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-16/adolescente-negro-e-encontrado-morto-apos-ser-sequestrado-e-familia-suspeita-de-pms.html> (Acesso em: 16/12/2021).

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. 3. ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FERRARO, Caio C. **Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Dissertação Mestrado, 2019.

FOLHA. **Um Brasil para os Brasileiros: ensaio palavra-imagem com Carolina Maria de Jesus**. 26 de set. 2021. Disponível em: <https://entretempos.blogfolha.uol.com.br/2021/09/26/um-brasil-para-os-brasileiros-ensaio-palavra-imagem-com-carolina-maria-de-jesus> (Acesso em: 25 de out. 2021)

FREUD, S. *The Ego and the Id and Other Works*(1923-1925), vol. XIX. London:Vintage, 1923.

FURTADO, J. P. **Narrativas de si: memória e transformação**. In: GOULART, P.; PEZZATO, L. (Orgs). *Narrativas de si: práticas em educação e saúde*. 1. ed.- Porto Alegre : Rede UNIDA; 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: cacos da história**. São Paulo, Edições n-1, 2018.

GELEDES. **As voltas que o mundo dá**. 22 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-voltas-que-o-mundo-da/> (Acesso em: 25 de out. de 2021).

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Minas Gerais. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. *Revista Isis Internacional*, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GIROTTI, E. D., Jorge, I. F., & Oliveira, J. V. P. de. **Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo**. *Revista Brasileira De Educação*, 27. Rev. Bras. Educ., 2022 27. e270078, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir** - a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

JANSEN, R. Traficantes evangélicos causam terror a religiões africanas. Terra.com, Rio de Janeiro, 18 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/traficantes-evangelicos-causam-terror-a-religioes-africanas,1780cd9c3e66e3685264918be080ac4db4ddw64t.html>. Acesso em 7 abril 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. VOZES, 1995.

MARTINS, A. C. B. L. et al. **A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia**. Revista Expressa Extensão. ISSN 2358-8195 , v.26, n. 2, p. 260-272, mai-ago, 2021. Acesso em: 7 abril 2023.

MAYER, S.; FARIAS, H. **Coletivo denuncia intolerância religiosa após adolescente umbandista ser agredida em escola de Joinville**. G1.globo.com, Santa Catarina, 28 de abril de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/04/28/coletivo-denuncia-intolerancia-religiosa-apos-adolescente-umbandista-ser-agredida-em-escola-de-joinville.ghtml>. Acesso em: 7 abril 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, n -1 Edições, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.(Acesso em: 16/12/2021).

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURA, Clóvis. **Miscigenação e democracia racial: mito e realidade**. In: Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. Ratts (org). **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006.

OLIVEIRA, D. A.. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, v. 25, n. Educ. Soc., 2004 25(89), p. 1127–1144, set. 2004.

OLIVEIRA, Iris V. **Escrevivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, set./dez, p. 633–658, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso 07. Abril 2023.

PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

QUINTANA, Eduardo . **Preconceito étnico e religioso na escola: (Des)humanização e barbárie**. Revista ALEPH, v.31, p. 119-135, 2018.

SANTOS, E.; LIMA, I. de S.; SOUZA, N. J., de. **Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia**. Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica, Salvador, (v. 05, n. 16), p. 1632-1648, 2020.

SCHUCMAN, L. V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Psicologia & Sociedade [online]. 2014, v. 26, n. 1 [Acessado 12 Dezembro 2022], pp. 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>. Acesso em 7 Abril 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Acessa escola: Tecnologia acessível para alunos da rede**. Setembro 2017. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/acessa-escola>. Acesso 7 abril 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Governo de SP inicia o programa Psicólogos na Educação**. 17 de fev. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-inicia-o-programa-psicologos-na-educacao-partir-desta-quarta-feira-17/>. Acesso em: 7 abril 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SE 8**, de 31 de jan. 2018. Dispõe sobre o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/06/5cf9473607abd-5cf9473607aberesoluo-se-08-de-31-01-2018-pdf.pdf> . Acesso em : 7 abril 2023.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "**Escrevivências**" como **ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social**. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 29 mar. 2023.

VALENTE, G. A.. **Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza?** Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. *Educ. rev.* [online]. vol.36, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100123&lng=en&nrm=iso. ISSN 1982-6621. Acesso em: 7 de abril 2023 .

Zelcer, M. (2006). **Novas lógicas e representações na construção de atividades: a perplexidade na instituição educativa**. In M. G. T. Amaral (Org.), *Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ANEXO 1

Os diários de campo

A gente somos inútil

15 de setembro de 2021

O encontro do dia 7 de julho foi desmarcado em razão do conselho de classe que foi realizado na data, em seguida veio o recesso de meio de ano, e apenas em agosto pude retomar o contato com a escola para agendar um encontro com o grupo. Durante o mês de agosto, tentamos agendar uma data sem sucesso, em razão das adaptações que a escola precisou realizar com a retomada das atividades presenciais. Assim, apenas em setembro conseguimos nos encontrar novamente.

Pela primeira vez, o grupo de professores aconteceu de forma híbrida, tendo sua composição dividida entre presencial e online. Este novo arranjo foi necessário, pois alguns professores permaneciam em trabalho remoto, por pertencerem a algum grupo de risco para agravamento da Covid-19, e eu também permaneci em trabalho online, pois não estava completamente imunizada para Covid-19.

Foi um novo formato, com as suas características próprias. Como de costume, abri uma sala na plataforma virtual e em seguida duas professoras, que estavam realizando seus trabalhos em casa, e o coordenador pedagógico, que estava na escola, entraram.

O coordenador pedagógico reproduziu as imagens da plataforma em um telão na sala de mídia da escola, para que todos os professores tivessem acesso, no entanto, a câmera do computador conectado não enquadrava o cômodo com um todo, e desta forma não tive como visualizar a totalidade de professores presentes. Em razão desse e de outros motivos, em alguns momentos também não tive acesso às falas de alguns professores, já que eles interagiam entre si, sem se lembrar de abrir o microfone.

Iniciei o encontro retomando o objetivo do grupo, que seria proporcionar acolhimento e cuidado aos professores. E propus que conversássemos sobre os sentimentos e pensamentos dos professores em relação ao regime de trabalho presencial instaurado na escola. Indiquei que cada um poderia falar da forma que preferisse, poderiam falar sobre um sentimento específico, ou poderiam contar uma memória dos últimos meses na escola.

A professora K., que estava presente remotamente, perguntou se quando eu falava em memória estava me referindo a alguma coisa que aconteceu durante os últimos meses. Indiquei que sua afirmação estava correta e que eles poderiam compartilhar um acontecimento na escola, ou algum sentimento, o que passasse por seus pensamentos quando nos voltamos para o processo de retomada das aulas presenciais.

A mesma professora descreveu o último mês como impactante, disse que assim como nunca esquecerá das primeiras aulas que lecionou à distância, nunca esquecerá do momento em que pisou na escola depois de quase um ano de ensino remoto, em que se misturavam sentimentos de nostalgia, receio, saudade, incerteza ...sentimentos esses que a invadiram.

“Sinto que tenho que me reinventar novamente”, K. relatou que mesmo com todas as dificuldades, os professores e os alunos criaram costumes específicos para as aulas online. Costumes que naquele momento não eram mais adequados.

Questionei quais seriam esses costumes, K. respondeu que ao falar sobre costumes se referiu aos comportamentos e a forma que os professores e alunos conviviam na escola, que mudou drasticamente com a pandemia e agora com a retomada das aulas se transformou novamente. Com a pandemia, o normal, o cotidiano, era só ver seus alunos em uma tela, muitas vezes sem ter a certeza de que eles estavam realmente lá, também era normal que os alunos não interagissem entre si.

E agora, a cada semana, um grupo diferente de alunos frequentava a escola, em esquema de rodízio, o que era diferente de tudo que já viveu como professora, exigindo-lhe a criação de novos costumes.

Ela percebeu também que todos estavam preocupados, os alunos, os pais e os professores com o risco de contágio, uma preocupação em relação um risco real, e do presente, de contaminação coletiva, e que também se relacionava com acontecimento passados, pois em seguida K. retomou o processo de luto da escola para com as perdas desencadeadas pela Covid-19, “A gente se preocupa, e se alguém pegar Covid na escola? No ano passado, perdemos um grande professor da escola para o Covid, ele era muito engajado, tinha um projeto de horta comunitária aqui no Mário Manoel, ele faz muita falta, passar pelo corredor e ver sua sala vazia é muito difícil”.

Evidenciei a multiplicidade de sentimentos compartilhados por K. desde o início da sua fala e perguntei se mais alguém também sentia algo semelhante, tanto em relação às exigências de adaptação, quanto às preocupações em relação ao contágio e também a falta que o professor M. fazia na escola.

J., que estava presente remotamente, comentou que ainda não tinha retornado para escola, por questões de saúde, e que só conseguia imaginar e concordar com os colegas “ Eu vou voltar logo gente, está difícil mas quero estar logo com vocês!”, avisou a professora.

Nesse momento uma das professoras que estava na sala de mídia da escola falou algo, no entanto ela se encontrava no fundo da sala, desta forma quem estava online não conseguiu ouvi-la ou vê-la. Solicitei que ela se aproximasse do computador para que pudéssemos nos comunicar. Ela disse que abriria a reunião online em seu telefone. Ao entrar na sala do Meet e abrir seu microfone um zumbido ensurdecador tomou todos os ambientes, real, virtual, em Ferraz de Vasconcelos, em São Paulo.

No meio da barulheira pedi que um dos microfones fossem desligados, pois a presença de dois dispositivos, com seus microfones abertos, conectados virtualmente na sala de reunião online, é que havia causado o ruído.

Um dos microfones foi fechado, e a professora que tinha iniciado uma fala anteriormente se pronunciou a partir de seu celular: “Ah J., fica em casa, você não vai gostar quando voltar!” disse entre risadas.

J. retrucou em tom humorado: “Como? Quando falarem para eu voltar, vou ter que voltar”.

“Por que ela não gostaria de voltar? teria algo relacionado ao que a professora K. compartilhou?”, indaguei para N.

N. disse que possuiu muita dificuldade para falar, e assim como K., sentia muitas coisas e várias delas não sabia expressar. Em troca de sua resposta, disse que a expressão de sentimentos pode ser um exercício, no qual não existe tentativa certa ou errada, e que nosso grupo é um espaço seguro para que ela possa tentar.

Em seguida N. relatou um grande cansaço, “ Me sinto exausta, não me sinto segura na escola, os problemas do ensino remoto continuam, e agora temos outros com esse rodízio dos alunos, tem sido muito difícil”.

A professora A., que até então eu não tinha visto na imagem disponibilizada pelo computador da sala, apareceu na tela do celular de N. e disse que também gostaria de falar.

“Eu também me sinto cansada, parece que estou dando a mesma aula, sempre!”, relatou A. “Meus alunos também estão cansados, quando eles veem para escola percebo que estão desinteressados e não sabem mais interagir entre eles, e nem comigo”. De fundo pude ouvir alguns professores concordando com a fala de A.

De acordo com o mesmo raciocínio, A. destacou que também acha que os pais dos alunos estão cansados, que muitos só querem que os filhos frequentem a escola para que não fiquem em casa. “Eu entendo esses pais, eu tenho filhas e sei como é complicado, mas há questões dos alunos, como ansiedade, depressão, sofrimento mesmo, sabe? que não cabe a gente tratar, não podemos resolver tudo. Os pais têm que lidar com essas questões também, não podem cobrar tudo da gente”

A professora K. se manifestou remotamente: “Eu concordo com A., e acho que falta empatia por parte dos pais em relação aos professores”. A. se pronunciou em seguida concordando com a afirmação de K. e acrescentou que deveriam realizar uma reunião com os pais sobre aspectos socioemocionais dos alunos.

Questionei o que seriam esses aspectos socioemocionais a que ela se referiu, e se tinham a ver com os alunos ou também com os professores. Houve um momento de silêncio, até que a professora O., que estava presente na escola, se aproximou da tela do computador, abriu o microfone, por alguns segundos novamente ouvimos um ruído, até que N. fechou o microfone do seu celular.

O. iniciou sua fala afirmando que as questões socioemocionais também dizem respeito aos professores, sendo um dos motivos que fazem com que encontros como aquele sejam tão importantes. Em seguida ela relatou como tem se sentido na escola: “ Me sinto como se tivesse uma dor de cabeça, e de repente outro lugar do meu corpo dói, depois outro, depois outro, e com tantos lugares doloridos já nem sei mais direito onde dói”. A professora O. explorou mais essa imagem de um corpo dolorido a partir de uma analogia com uma boneca “Sabe aquelas

bonecas antigas, que para manter inteira você precisa fazer vários remendos, remendos em cima de remendos?”

“Parece que essas imagens, de um corpo dolorido e de uma boneca remendada, falam bastante do que a gente tem falado aqui hoje, o que vocês acham?” comentei em seguida.

K. disse que gostou muito da ideia de um boneco todo remendado, e completou que é como se eles, os professores, ficassem remendendo esse boneco sem saber realmente onde ele precisa ser remendado, e mesmo com tanto esforço ele pode se quebrar.

Comentei que havia muitas coisas interessantes nessa imagem, e que me chamava a atenção que esses remendos podem se traduzir nos processos de cuidado dos professores, um processo de cuidado que, ao não identificar onde dói, onde está machucado, acaba sendo ineficaz.

“E a gente não consegue dizer onde está doendo, por que doi em muitos lugares” continuou O.

“Já que essa forma de se cuidar, fazendo todos esses remendos, é insuficiente, vocês têm alguma sugestão de outras formas de cuidado?”, questionei. A professora O. respondeu que acreditava que os professores precisavam de uma ordem de prioridade, precisavam eleger aquilo que se devia cuidar primeiro “Mas quem tem que dizer essa ordem somos nós, não a direção, não a secretaria de educação”. O. ainda relatou que o que ela vivenciava na escola eram por imposições da secretaria. “ Por exemplo, mal retomamos as aulas presenciais e já temos que preparar nossos alunos para provas de avaliação do estado de São Paulo”.

Ao fim da fala de O., ouço ao fundo um ruído e percebo que outros professores estão falando, porém fora do alcance do microfone do computador. Peço novamente que eles falem perto do microfone. Assim, a professora N. abre o microfone de seu celular e inicia um comentário.

Disse que estava muito desmotivada: “Agora que as aulas presenciais retornaram, e eu posso olhar nos olhos dos meus alunos, vejo que eles não aprenderam nada”. A professora A. concordou e retomou o que já tinha mencionado anteriormente: “Era disso que eu estava falando, parece que dou as mesmas aulas e meus alunos não estão aprendendo nada”.

“Me sinto completamente inútil, como se minha presença na escola não tivesse efeito”, completou N. “Como aquela música ‘A Gente somos inútil’, do Ultraje a Rigor”, um outro professor comentou, nesse momento vários outros professores concordaram com a colocação e disseram que aquela era a música deles.

Em razão do frenesi causado pelo surgimento desse sentimento de inutilidade, comento o quanto aquela palavra parece ter significado para eles. A professora O mencionou que essa palavra faz muito sentido, pois tem sido muito difícil ensinar em esquema online, e híbrido, e por mais que os professores se esforcem, e se adaptem às condições de trabalho, tudo parece inútil. Os alunos não aprendem e ainda parte da sociedade os chamam de vagabundos, falam que os professores não querem trabalhar.

A professora K. observa que nesse momento tocamos em uma ferida, “ Mas como não se sentir inútil? Mesmo depois de tudo que vivenciamos no último ano com a Covid-19, a secretaria ainda nos cobra resultados, ainda temos que atingir uma meta na avaliação do IDEB⁴⁴, se não a escola não ganha um bônus! Como se manter a escola aberta, atendendo nossos alunos, de forma atenciosa e comprometida, não fossem resultados.”

Destaquei a fala da professora K., no momento em que ela afirmou o trabalho comprometido e atencioso que os professores realizam, e o quanto esse tipo de trabalho não me parecia ser inútil e que talvez o trabalho que eles realizavam não desse conta de todos os problemas, principalmente os oriundos da crise econômica e social que vivenciamos no Brasil contemporâneo, no entanto, como a professora A. já havia destacado nesse encontro, eles não podiam resolver tudo.

Nesse momento do encontro, como já nos aproximássemos do horário estabelecido, perguntei se mais alguém gostaria de falar. A professora N. agradeceu o espaço, e que de início achou que não conseguiria falar, mas que ao fim do encontro se sentia mais leve por ter externalizado seus sentimentos. Encerrei o encontro com o compromisso de mais um encontro para o dia 29 de setembro.

⁴⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), é um instrumento de avaliação do Ministério da Educação, e foi criado em 2007. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 16 dez. 2021)

Setembro amarelo

29 de setembro de 2021

Passado o encontro do dia 15 de setembro, a professora K. entrou em contato, pois a escola estava organizando diversas atividades com os alunos acerca da prevenção do suicídio, e a professora pensou que eu poderia realizar uma roda de conversa sobre o tema com os alunos.

Aceitei a proposta, e acordamos que no dia 29, eu realizaria uma conversa com os alunos do período da manhã, que cursam o Ensino Médio, e no período da tarde seria o grupo com os professores.

Assim, realizei uma roda de conversa com alunos do ensino médio de forma híbrida, cerca de vinte e cinco alunos e três professores estavam presentes na sala de mídia da escola, enquanto eu estava online. Novamente não tive acesso a uma imagem que contemplasse todas as pessoas que estavam presentes na sala. Para iniciar a roda de conversa solicitei que cada aluno falasse uma palavra que tivesse relação com prevenção do suicídio.

As palavras que surgiram foram as seguintes: pressão; empatia; amor; apoiar; emocional; cuidado; auto comparação; diálogo; compreensão; positividade; respeito; atenção; desigual; exaustão; compreensão; respeito; atenção e desigual. A partir dessas palavras tecemos um diálogo conjunto sobre suas percepções em torno do suicídio.

À tarde, realizamos grupo com os professores, com cerca de 15 professores, que estavam presentes na escola. Logo de início, a professora K., que estava presente na roda de conversa com os alunos, elogiou a atividade da manhã e propôs o compartilhamento da conversa com o conjunto de professores.

K. disse que ficou surpresa, pois imaginava que eu chegaria com uma palestra formatada com informações específicas sobre a prevenção do suicídio, e ao invés disso, ela percebeu meus esforços no sentido de transformar a roda de conversa em um espaço onde os alunos se sentissem confortáveis em falar o que pensavam sobre o tema.

Expliquei que como eu não realizava um trabalho contínuo com os alunos, não estava lá presencialmente para saber como os alunos estavam reagindo ao tema⁴⁵, e sendo a prevenção

⁴⁵ Anteriormente, foi acordado entre a escola e o grupo de pesquisa que eu não realizaria nenhuma atividade presencial na escola enquanto não tivesse vacinada com as duas doses para Covid-19, em razão deste acordo, coordenei a roda de conversa remotamente.

do suicídio um tema complexo, escolhi uma abordagem que partisse do que os próprios alunos estariam dispostos a discutir.

K. disse que essa abordagem fez com que os alunos falassem com liberdade, apontando aspectos da vida social dos adolescentes que os vulnerabilizavam quando o assunto é suicídio. Como os processos idealização da vida, em relação ao trabalho, dinheiro e oportunidades, muito presentes nas redes sociais, nas quais os adolescentes possuem a impressão de que alguns jovens, diferentemente deles, possuem vidas perfeitas. Um aluno também comentou que se sentir amado e acolhido pela família era fundamental na prevenção do suicídio, mas que podia não ser suficiente, e nesses casos, era preciso procurar um cuidado de profissionais da área da saúde.

Outro tema interessante que surgiu na conversa com os alunos, e que foi destacada por K., foi a pertinência das relações de poder quando tratamos de suicídio, os alunos enfatizaram o quanto as questões de gênero, raça, classe e orientação sexual, impactavam a saúde mental dos adolescentes. Um dos alunos chegou a comentar que prevenir suicídio também implicava lutar contra o patriarcado.

“Me surpreendeu também um de nossos alunos, que pela primeira vez falou seu nome social, eu já sabia que ele se via mais como um menino, mas até hoje chamava ele pelo nome feminino, seu nome de registro”, comentou K.

Depois do compartilhamento da roda de conversa com os alunos, questionei os professores como foi para eles tratar desse tema com os alunos, entendendo que a problemática do suicídio não estava presente na escola apenas no mês de setembro.

K. logo se colocou e disse que o Mário Manoel tem o privilégio de ter professoras incríveis que atuavam como mediadoras⁴⁶, e que executavam um projeto na escola chamado Pé no Chão, no qual é proporcionado aos alunos uma escuta acolhedora, e que muitas vezes as demandas de alunos com ideações suicidas eram encaminhadas a essas professoras mediadoras.

⁴⁶ O Professor Mediador Escolar e Comunitário é um cargo instituído pela Resolução SE 41, de 22-9-2017, com a finalidade de implementar a cultura de paz no interior da unidade escolar, mediante ações que estimulem, incentivem e promovam a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação básica paulista (Diretoria de Ensino – Região de Suzano - Resolução SE 8, de 31-1-2018). (Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/06/5cf9473607abd-5cf9473607aberesoluo-se-08-de-31-01-2018-pdf.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021)

Em seguida, K. teceu inúmeros elogios ao trabalho dessas professoras mediadoras. Comentei que adoraria saber mais sobre o trabalho realizado por elas, e que também fiquei com dúvidas se no cotidiano das salas de aulas essas questões não apareciam.

“Aparecem sim, ainda mais quando é um aluno que confia na gente” afirmou K.. Em seguida, a professora relatou o caso de um aluno que tentou o suicídio por três vezes nos últimos dois anos “Eu via ele pela escola, às vezes triste, às vezes feliz, a gente conversava ”. K. expressou que era difícil ter estrutura para essas conversas, e que tinha a impressão que começaria a chorar antes do próprio alunos nesses momentos.

A professora I., que é uma das mediadoras, falou em seguida, agradecendo os elogios de K., ressaltando o papel fundamental do grupo de docentes: “Só é possível realizar esse trabalho em parceria com o conjunto de professores”.

Em seguida, explicou que na escola havia uma sala de mediação, onde eram realizados os momentos de escuta coletiva e individual com alunos que apresentassem questões relacionais, as quais eram identificadas quando, por exemplo, um aluno participava excessivamente de brigas, ou quando um aluno não mantinha relações afetivas com outras pessoas.

“No dia a dia ouvimos muitos relatos dos alunos”, declarou a professora. “Eles nos contam seus conflitos, muitos já pensaram sobre suicídio, bulimia, automutilação e por aí vai”.

Retomei a colocação da professora K., na qual ela explicitava a necessidade de uma estrutura pessoal para que fosse possível escutar relatos que envolvessem sofrimento psíquico intenso, e perguntei para a professora I. quais estratégias ela utilizava para lidar com todos esses relatos.

“Minha primeira estrutura é o amor”, disse a professora. E acrescentou: “Eu amo muito meu trabalho, eu tenho 22 anos de trabalho no estado, e continuo porque amo estar junto dos professores e dos alunos. Mas eu não vou mentir, pesa muito viu?!”. I. continuou dizendo que depois de tantos anos de trabalho compreendeu que não podia resolver tudo sozinha, e quando percebia que seus alunos estavam em crise, ela entrava em contato com os pais e tentava trazê-los para perto da escola, pois sabia que o cuidado com seus alunos só seria efetivado com a participação dos familiares.

A mediadora I. apresentou mais uma estratégia: “Eu também me cuido na minha religião, eu sou umbandista desde pequena, eu estou sempre fazendo meus banhos, minhas rezas, acendo minhas velas e dessas formas que eu vou me estruturando para realizar esse trabalho”.

Comentei como eram interessantes as estratégias indicadas pela professora I. por serem múltiplas e diversificadas, passando pela espiritualidade, por amor pelo que se fazia, e pela sabedoria de identificar onde não era possível dar conta de uma demanda sozinha.

Em seguida, a professora E. comunicou que achava muito delicado, ao mesmo tempo muito interessante, o tema da prevenção do suicídio, e por muitas vezes, E. se sentiu sensibilizada na mesma medida em que se sentiu despreparada para tratar desse tema em sala de aula.

Perguntei-lhes como poderíamos nos preparar para um tema como o suicídio em sala de aula. A professora Z. prontamente respondeu que, por mais que eles se preparassem para tal tema, sempre haveria um choque de realidade quando um aluno trazia uma ideia suicida. “O aluno citado pela professora K. estava muito próximo a mim quando cometeu a tentativa de suicídio, e isso foi uma das coisas que me impactou profundamente no último ano. Até hoje converso com ele e tento manter nossa proximidade, isso foi importante para mim também”.

A professora enfatizou a proximidade entre professores e alunos como um fator protetivo para os alunos. “Até porque não é só a questão do suicídio que aparece da escola, tem os abusos físicos, sexuais, psicológicos e o uso de drogas que também são questões que passam pelos nossos alunos, penso que é muito importante eles terem alguém na escola para poder conversar sobre isso”.

Em seguida, a professora X. comentou que a experiência dela com suicídio parte de sua vida pessoal, em um período de sua vida em que passou por um quadro depressivo, com ideias suicidas. Disse ainda que, durante esse período, passou por acompanhamento psicológico e psiquiátrico, e que, atualmente, a filha dela também passa por acompanhamento psicológico e psiquiátrico. Toda essa experiência a ajudou a perceber a seriedade da questão: “não é frescura, ou vontade de chamar atenção”, o acompanhamento realizado por profissionais da área da saúde também foi colocado por X. como essenciais na prevenção do suicídio.

Agradei a fala da professora e acrescentei que o depoimento dela foi muito importante, pois trouxe ao grupo a dimensão da área da saúde mental, em seguida conversamos sobre a rede de serviços de atenção à saúde de Ferraz de Vasconcelos, tendo as Unidades Básicas de Saúde e o Centro Apoio Psicossocial Infanto Juvenil (CAPS-IJ), como serviços de referência para se pensar o cuidado voltado às questões que discutimos no grupo.

Alguns professores comentaram que já tentaram muitas vezes entrar em contato com o CAPS IJ, no entanto, não obtiveram respostas. Outra professora comentou que um adolescente de sua família precisou de cuidados em saúde mental e foi muito bem atendido pelo CAPS-IJ. Dado o contraste dos relatos em relação ao atendimento oferecido pelo CAPS, afirmei que o acesso a esses serviços é um direito tanto dos alunos, quanto dos professores, e em casos de necessidade devemos acioná-los.

A professora R. pediu a palavra: “ Vou mudar de assunto, mas queria compartilhar algo que estou pensando”. Em seguida, relatou que quando conversava com os alunos, nos quais ela identificava questões de sofrimento psíquico, percebia que eles sempre queriam uma resposta: “Sinto que tenho que estar preparada para ouvir e responder meus alunos o tempo todo”. Indaguei os professores se precisávamos invariavelmente dar uma resposta.

R. disse que não sabia, e em seguida contou que havia poucas semanas uma aluna teve uma crise de ansiedade em sala de aula, e no momento em que viu a aluna desesperada R. a levou para uma sala reservada e tentou acalmá-la. Nessa sala reservada, a professora e a aluna conversaram, tomaram um chá até que a aluna se acalmou. “Eu só consegui fazer isso porque já tive crises de ansiedade, e reconheci minha crise na dela, acho que isso é empatia, né?!”.

Comentei que essa reação de R. poderia se configurar como uma resposta, e que sim, a professora conseguiu se pôr no lugar da aluna, por conhecer a dor e o desespero que uma pessoa experimenta nestes casos. O professor F. se pronunciou após minha fala, dizendo que queria aproveitar o espaço para falar que, muitas vezes, achava que não conseguia ouvir as pessoas, e deu o exemplo da sua mãe que era uma pessoa “da hora” que ele conhecia, mas que teve depressão, e que ele não imaginava que aquilo pudesse acontecer com sua mãe. Nesse mesmo sentido, contou a história de um amigo que tirou a própria vida e de como aquilo não passava por sua cabeça.

Nesse momento, lembrei a fala de Z. sobre como podemos nos preparar para esse tema e mesmo assim podemos nos chocar com uma tentativa de suicídio, a partir disso

conversamos sobre o teor complexo das experiências em torno desse tema por envolver diversas dimensões das vidas dos sujeitos, como a econômica, biológica, sociais, afetivas e etc.

A professora K. comentou que aprendeu muito com todos os seus colegas naquele encontro, ao ouvir sobre como cada um tem enfrentado essas questões. Enfatizei que esses momentos de aprendizagem, uns com os outros, poderia ser uma forma importante de se preparar para esse parece tipo de situação na escola. No final, elenquei algumas das estratégias apresentadas durante o encontro como: o acionamento de serviços de saúde, o contato com as famílias, o amor por aquilo que se faz, uma ação de acolhimento movida por empatia.

Logo a professora R. informou que o nosso tempo estava se esgotando, e que os professores necessitavam retornar às suas aulas, mas antes de finalizarmos a professora Z. e a professora I. quiseram me mostrar a sala de mediação da escola. Através da câmera de um celular conectado na reunião, fui transportada para uma sala com várias cadeiras dispostas em torno de mesas redondas.

Na sala havia vários cartazes informativos sobre de prevenção do suicídio, assim como dezenas de cartões com frases motivacionais pendurados no teto. Em tom alegre e com entusiasmo, as professoras mostravam seu local de trabalho com orgulho pelo que faziam. E assim, encerramos o grupo.

Será que é isso que restará?

Depois de um hiato nos encontros com o grupo de professores, retornei à escola Mário Manoel no dia 5 de maio de 2022. Desembarquei na estação de trem Antônio Gianetti Neto, e segui por uma avenida a pé.

Fazia muito frio naquele dia, e enquanto eu caminhava uma constante e fina garoa caía. Em pouco tempo avistei uma extensa fila que se alargava por dois quarteirões, dezenas ou até centenas de pessoas aguardavam algo, algo que as faziam esperar por horas. Não consegui identificar a motivação daquela fila, no entanto a imagem daquela imensa quantidade de pessoas paradas no frio e na chuva me perseguiu até o momento em que entrei na escola.

A professora K. foi quem me recepcionou na entrada da escola e nos encaminhamos até a sala de multimídia, que fica no segundo andar. Avistei alguns professores conhecidos, e uma

delas, E., se dirigiu a mim dizendo que queria muito participar do encontro, mas infelizmente a secretária de educação modificou a ATPC e quinta à tarde não era mais seu horário. Anteriormente a ATPC se organizava a partir de áreas temáticas, como ciências humanas, da natureza, da linguagem, o que possibilitava a reunião de vários professores. Depois a ATPC passou a ser realizada a partir da carga horária de cada professor, o que fez com que os grupos de professores sejam menores, atualmente o grupo de maior número possui sete professores. Em comparação, o grupo de ATPC que participou dos encontros no ano de 2021 tinha em torno de 25 professores.

Quando chegamos à sala de multimídia, K. e eu montamos uma pequena roda no centro da sala, e logo, mais quatro professores chegaram. Assim, iniciamos o encontro em um pequeno grupo de seis pessoas. Dois professores, A. e S., começaram a trabalhar na escola havia pouco tempo e ainda não tinham participado de nenhum grupo de apoio ou ação da pesquisa. Comecei contextualizando minha entrada na escola, como pesquisadora participante de um grupo que trabalha com docências compartilhadas entre pesquisadores, professores e artistas na implementação de debates sobre raça, gênero e classe em escolas públicas. Retomei a construção do grupo como um espaço que pretende produzir cuidado com os professores a partir da escuta e partilha de experiências ligadas ao exercício da docência.

Em seguida, propus que o encontro se movesse a partir de dois questionamentos: como os professores estavam se sentindo atualmente em sala de aula e como aquele espaço do grupo poderia apoiá-los. Essas duas perguntas foram sugeridas para que pudéssemos retomar os trabalhos do grupo a partir do contexto presente naquele momento da escola, que sofria transformações em razão da transição iminente para o regime integral (PEI), ao mesmo tempo em que a segunda pergunta estimularia a criação de sentido e pertencimento ao grupo.

A professora K. respondeu prontamente que a situação da escola estava muito difícil em diversas situações. Os outros professores presentes emitiram sons e balançaram suas cabeças em aprovação. A primeira situação relatada foi o falecimento de mais uma professora, uma professora muito querida, que em sua juventude estudou no Mário Manoel, e posteriormente lecionou por vários anos na escola. K. relatou que muitos professores a conheciam desde a infância e era perceptível o impacto que essa perda teve no corpo docente.

Outra questão importante na escola atualmente era a inevitável transição para escola de ensino integral, a famosa PEI. K. relatou que desde o ano passado havia uma pressão por parte

da Secretaria Estadual de Educação para que a escola virasse PEI, no entanto a comunidade escolar se impôs e negou a mudança, diferentemente de diversas outras escolas em Ferraz de Vasconcelos.

Como o Mário Manoel foi uma das poucas escolas que permaneceu fora do programa de ensino integral, muitos alunos e professores que não queriam ou estavam impossibilitados de permanecer na escola por dois períodos migraram para lá, fazendo com que no final de 2021 as salas estivessem superlotadas.

Neste ano, a pressão aumentou e a comunidade escolar, em meio a muitas incertezas e insatisfações, aceitou a mudança. “A gente se sentiu encurralado”, completou uma outra professora, “como se não houvesse mais outra escolha”. S. comentou que muitos professores aceitaram porque achavam que iriam ganhar mais, o que poderia até ser verdade para algumas categorias, no entanto com menos direitos, como por exemplo, o direito à falta (bem mais restritivo), não teriam mais plano de carreira. Ele ainda apontou que muitos dos professores que disseram sim não leram as diretrizes e os contratos, não sabiam o que estavam aceitando. “Acho muito errado que em nenhuma das nossas reuniões paramos para ler os documentos”, concluiu o professor, que esperava conseguir se aposentar até o fim do ano, ou mudar de escola o quanto antes.

J., uma professora que já participou de outros encontros do grupo, se manifestou dizendo que não se tinha uma ideia realmente de como seria a escola a longo prazo depois dessa mudança, mas que ela sabia que não seria tudo que estavam prometendo, pois ainda haveria aulas vagas, os professores continuariam a ficar doentes, e que muitos alunos não poderiam mais estudar porque precisavam trabalhar. Ela também iria sair da escola, pois havia anos que lecionava em uma escola particular, e percebia que não valia a pena financeiramente e emocionalmente continuar apenas com as aulas no estado, já que no modelo da PEI ela não conseguiria conciliar os dois trabalhos. Demonstrou concordar com o professor S., dizendo que ela mesma nunca teve tempo de ler os documentos do PEI e tudo que sabia era sobre o que se comentava a respeito.

S. completou que não havia interesse que os professores soubessem das condições de implantação do PEI, nem mesmo por parte do diretor, que iria ganhar muito mais dinheiro se a escola virasse PEI. “Quem fez esse projeto sabe direitinho como manipular e mexer com a

gente”. Observei que até aquele momento nunca tinha se manifestado, de forma tão contundente, um conflito entre professores e gestores na escola.

A., uma outra professora negra que já participou ativamente de vários encontros, disse que o pior era que toda essa mudança para PEI não dava conta dos problemas reais da escola. Para ela estava sendo muito difícil estar em sala de aula, uma vez que os alunos, ou estavam desatentos, ou estavam brigando e gritando entre eles e com os professores. Muitas vezes, parecia que eles nem estavam presentes de verdade. “Eu não sinto mais que sou uma referência para eles, não sinto mais aquele carinho, é como se eles não se sentissem pertencentes à escola”, acrescentou A., dizendo ainda que essa percepção a entristecia.

J. disse que também sentia o desinteresse de seus alunos, como se eles não quisessem estar em sala de aula, como se os professores não estivessem interessados no que os professores tinham a ensinar. Comentei que a ideia de pertencimento me chamou a atenção, e os questionei se se sentiam pertencentes à escola, tendo em vista os comportamentos dos alunos e o processo quase que compulsório de transição para o PEI.

A. disse que não tinha pensado por esse lado, mas que refletindo naquele instante via que não se sentia pertencente à escola mais, e que estava com dúvidas se sentia que fizesse parte da categoria de professores. - Tudo que vem acontecendo mexe muito com a gente - a pandemia, a perda da nossa colega...Ela era minha amiga de infância sabe? ... o retorno à convivência com os alunos. A. prosseguiu dizendo que, diferentemente do que acontecia antes, não sentia mais vontade de se atualizar, de estudar, de trazer novas informações para os alunos, sendo que anteriormente se uma dúvida surgisse em sala de aula, ela buscava as respostas, procurava obter mais informações. No entanto, nada disso parecia importar, pois os alunos não a reconheciam mais como alguém que pudesse ensiná-los.

Em seguida, S. disse que ele era novo na escola, e que nas primeiras semanas sentiu que os alunos ficavam em silêncio quando ele chegava. Na sua percepção, o fato dos alunos não o conhecerem fazia com que ficassem atentos de alguma maneira. Após algumas semanas, a situação foi se modificando e poucos alunos se mostraram exemplares, sendo que muitos deles não queriam estudar, mas apenas conversar entre eles, queriam atrapalhar. Para o professor tratava-se de uma questão de educação familiar, a seu ver, o comportamento dos alunos refletia a criação que recebiam em casa.

Nesse momento comentei que, muitas vezes, os processos de aprendizagem são atravessados por dimensões como da família, da economia, saúde, etc, o que tornava tudo muito complexo, pois a escola não tinha como dar conta de todas essas dimensões. E que, muitas vezes, quando responsabilizamos apenas uma dimensão, como nesse caso, a família, parecia-me que encerrávamos a discussão, quase como se falássemos: “É assim! Não temos o que fazer”. Convidei, em seguida, os professores a pensar sobre em que medida esses comportamentos dos alunos eram um reflexo de nossas práticas diárias, ou do currículo, ou ainda da organização da escola.

D., uma professora negra retinta que entrou na escola havia pouco tempo, comentou que, antes de ressaltar o papel das famílias, teríamos que nos atentar para o projeto educacional implementado pelo estado de São Paulo havia décadas. A professora retomou o período no qual a escola pública era conhecida por ser de alta qualidade, ressaltando, no entanto, que ela não era boa, era seletiva, e que no momento em que a escola foi aberta para todos, não foi interessante para o estado investir em educação. Segundo a professora, os pais dos alunos faziam parte de uma geração que havia frequentado escolas precarizadas, e que a falta de valorização da escola e dos professores por parte das famílias era um espelho da postura do estado de São Paulo nos últimos anos. Ou seja, que isso tudo ocorria não à toa, pois fazia parte de um projeto de manutenção das mesmas pessoas no poder, enquanto outras deveriam permanecer nas favelas e nos trabalhos precarizados.

“Eu sou nova na escola, então não me lembro dos nomes dos alunos”. Continuou dizendo: “Mas hoje me aproximei de um menino desses do 9º ano, que é muito bagunceiro!”. Enquanto isso, alguns professores tentaram adivinhar o nome do aluno, mas Andrea repetia que não se lembrava do nome dele. “Percebi que ele não sabia ler muito bem.. pensar que um menino quase no fim do fundamental não sabia ler”, acrescentou. Em seguida, D. relatou que o aluno lhe perguntou se ela tinha reparado na fila enorme que se formou em frente ao Centro de Integração da Cidadania naquela manhã, e que ele lhe disse que aquela fila era de pessoas em busca de emprego, de qualquer emprego, e o aluno indagou a professora: “Será que é só isso que restará para mim?”. A professora disse ter ficado sem palavras e com um nó na garganta.

A imagem daquelas pessoas paradas no frio e na garoa por horas voltou à minha mente, e também senti minha garganta apertar. Destaquei a importância da reflexão de D. e da necessidade de uma compreensão aprofundada de um projeto de educação que vem sendo executado havia décadas, sem alterar as condições de vida da população. Procurei saber se os

professores consideravam que seria possível desenvolver práticas que poderiam contribuir para avançar em relação a um projeto de educação que tem resultado na manutenção das desigualdades sociais. Nesse momento outros dois professores se juntaram a nós, R. e L.

K. respondeu à indagação dizendo que sim, que nos últimos anos, por exemplo, ela via que os alunos apresentavam muita empatia uns com os outros e que, muitas vezes, aceitavam muito bem a diversidade, principalmente as de gênero e ligadas à orientação sexual. J. concordou e disse que os alunos eram mais receptivos e compreensivos nesse aspecto do que muitos professores.

K. também enfatizou OS projetos e ações realizadas nas escolas por iniciativa dos professores. Referindo-se ainda à docência compartilhada realizada com o Mestre Canário, de capoeira, relatou que os alunos têm participado ativamente das ações e que boas discussões têm acontecido. Em uma dessas discussões, uma das alunas questionou se outra aluna poderia ser considerada negra, uma vez que tinha uma pele clara. Mestre Canário disse que sim, que a população negra brasileira possuía diversas tonalidades de pele e diferentes expressões culturais, e ainda salientou que quem deveria declarar se era negra ou não deveria ser a própria pessoa. A aluna que teve sua identidade racial questionada se manifestou e disse que recentemente um médico havia feito o mesmo questionamento e ela, juntamente com sua mãe, tiveram que exigir que o médico colocasse em sua ficha que ela era negra e não branca.

R. se manifestou e disse que não entendia isso. Perguntei-lhe o que ele não entendia e o professor respondeu que não entendia essa nomenclatura pardo, negro e branco. Para responder-lhe, contextualizei brevemente os estudos de Clovis Moura sobre o mito da democracia racial, apresentados em seu livro Sociologia do negro brasileiro, no qual o autor discorre sobre o processo de branqueamento dos pontos de vista fenotípico e cultural sofrido pela população brasileira, fazendo referência ao levantamento feito pelo autor a respeito da autodeclaração de raça e cor, no qual surgiram mais de 200 designações. Expliquei que as categorias pardas e pretas utilizadas pelos estudos estatísticos para se referir aos negros brasileiros é uma tentativa de contemplar a complexidade desse contexto social/histórico e subjetivo.

R. disse ter entendido essa questão da autodeclaração, mas que ele ainda tinha dificuldade com essas questões de racismo. Para ele, todos eram iguais, ele não conseguia enxergar situações de discriminação por raça.

D. comentou que o racismo, muitas vezes, poderia estar presente em situações difíceis de enxergar, estando como que invisível, mas que poderíamos tentar vê-lo. Didaticamente, a professora questionou: “Quantos professores negros temos?”. “Poucos”, respondeu R. “Quantos professores brancos temos na escola?”, D. perguntou em seguida. “Muitos”, K. respondeu. “Quantos políticos, desses que decidem as políticas educacionais são negros?”, prosseguiu D. “Acho que nenhum”, respondeu R., expressando que dessa forma ficou mais fácil de entender alguns pontos, e até se lembrou de uma história em que seu sobrinho sofreu discriminação em uma piscina de um hotel. Disse que ficou com muita raiva e não quis acreditar que era racismo, mas que sua esposa afirmara que era sim.

Ao final da fala de R., L. disse que teria que sair pois tinha uma outra aula, e assim o grupo percebeu que nosso horário já havia sido ultrapassado. As duas professoras D., R., K. e L. saíram da sala, enquanto S. e J., ficaram para ler juntos um documento sobre a implementação da PEI, acompanhei um pouco da leitura, onde os pontos que mais chamaram a atenção dos professores foram a restrição para as faltas e a perda de benefícios para os professores concursados. Depois de alguns minutos, me despedi e me retirei da sala.

O que nos conecta, o que nos acolhe?

7 de julho de 2022

Ao chegar em Ferraz de Vasconcelos fui recebida por Ka. e R., era uma tarde de sol depois de vários dias frios e nublados, as duas me levaram para almoçar em um restaurante perto da escola, e enquanto comíamos, conversamos sobre a rotina dos professores naquela semana. As professoras relataram que estavam em planejamento para as ações para o segundo semestre de 2022. Nesse planejamento, muito se falou em acolhimento dos alunos, e para elas, a ação comigo naquela tarde foi um complemento importante, pois foi uma ação voltada para os professores. Comentei que foi interessante pensar no acolhimento como uma troca, uma via de mão dupla, acolhemos quando e onde nos sentimos acolhidos.

Vários ex-alunos trabalham no restaurante que comemos, e uma dessas ex-alunas nos cumprimentou quando estávamos de saída, a aluna e as professoras trocaram algumas palavras, e uma balconista que estava fechando nossa conta, perguntou se as professoras estavam de férias. “Ainda não, entramos de férias só amanhã”, respondeu K. “De novo? Vocês não estavam

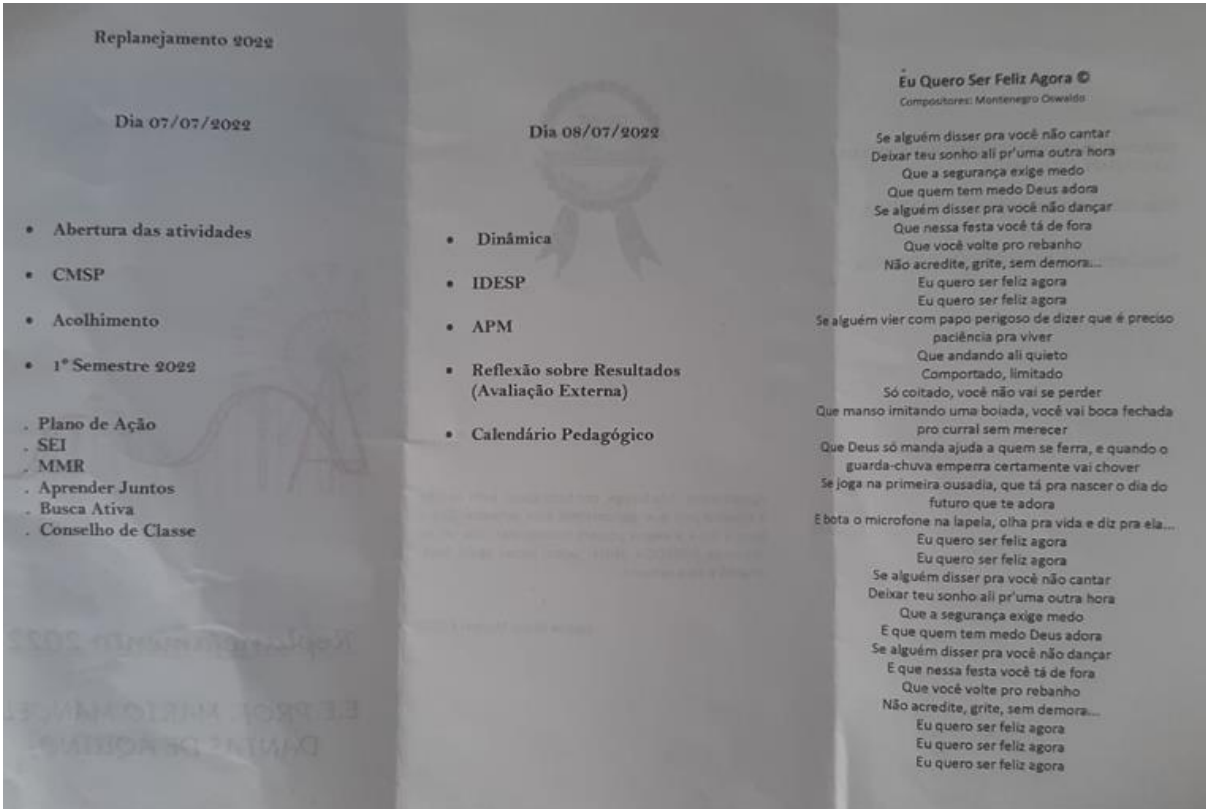
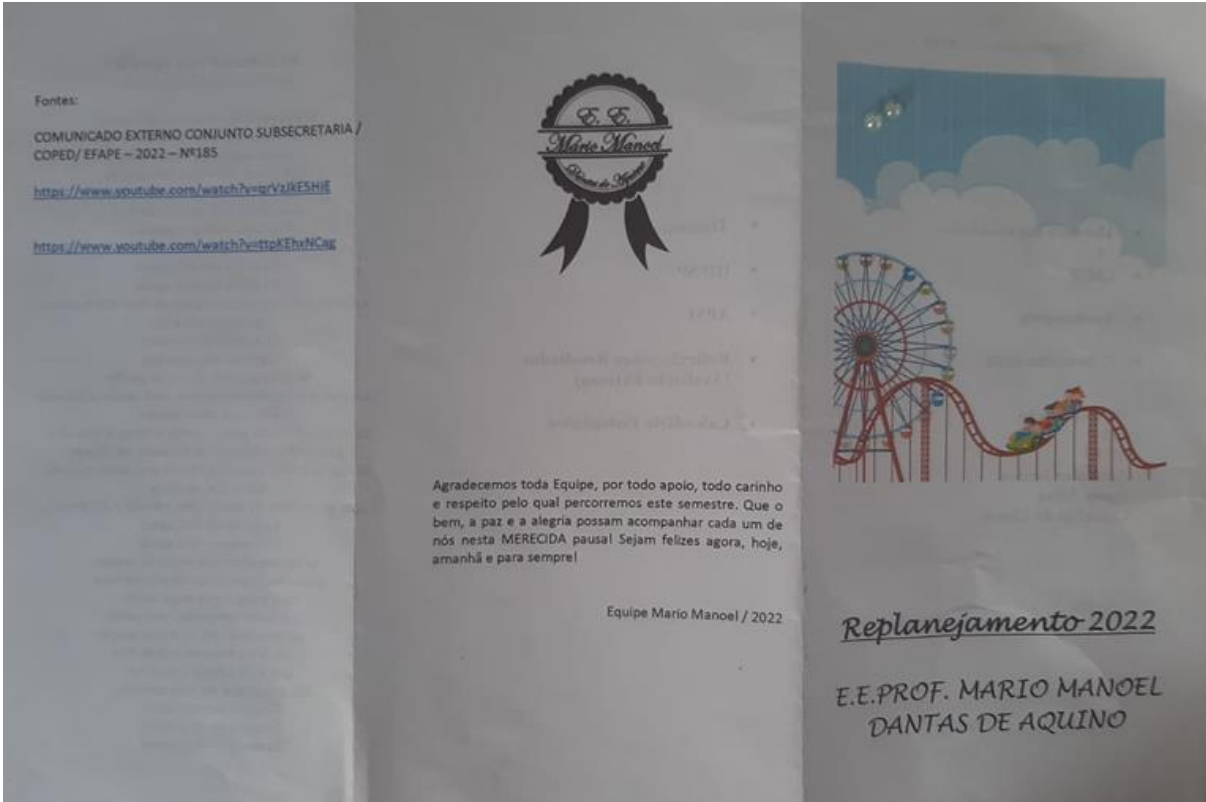
de férias nos últimos dois anos?”, disse a balconista com um sorriso. R., com uma voz que invocava uma brincadeira e uma contestação séria respondeu: “Quem dera! Trabalhamos muito nos últimos dois anos”.

*

Vinte professores já se encontravam sentados em volta de diversas mesas redondas no momento em que R., K. e eu adentramos na sala reservada para nosso encontro. K. fez uma pequena introdução e passou a palavra para mim. Me apresentei como psicóloga e pesquisadora, contextualizei minha entrada e minhas ações na escola a partir de um projeto de pesquisa vinculado à FEUSP. Convidei os professores para participarem das outras ações do projeto, ao sinalizar que no próximo semestre teremos docências compartilhadas com capoeira e hip-hop e um grupo de estudos, além do grupo de apoio. Essa fala inicial foi necessária porque havia vários professores novos na escola.

Para iniciar o grupo perguntei como os professores estavam depois de quase uma semana de planejamento, e depois do processo fracassado de transformação da escola em PEI. Quando disse a palavra PEI, a sala foi preenchida por um burburinho, muitas palavras foram ditas em sincronidade e em um volume baixo. Não identifiquei o conteúdo dessas palavras, o que não me impediu de perceber o quanto o assunto ainda repercute nos professores.

A primeira a se pronunciar foi C., assistente de direção, dizendo que foram dias de intenso trabalho e que estava orgulhosa do que eles fizeram até ali, e apontou um folheto produzido para os encontros daquela semana.



C. justificou a escolha da imagem do folheto, uma montanha russa, a partir dos últimos acontecimentos na escola: “Nos sentimos em uma montanha russa, com altos e baixos, e às vezes tudo fica de pernas para o ar”. Mesmo com todas as mudanças e adversidades, C. comentou que o trabalho realizado pela equipe continua sendo feito com amor e responsabilidade.

R., um dos coordenadores, falou em seguida sobre uma ação realizada por um agente da secretária de educação, na qual os professores desenharam pegadas em uma cartolina, e para cada pegada foi designado uma atividade realizada pelos professores. No fim da ação os professores puderam visualizar um caminho constituído pelo que foi realizado nos últimos meses.

O coordenador pontuou que essa visualização mostrou o quanto os professores fizeram nos últimos meses, diminuindo a sensação de frustração e valorizando as qualidades de cada um e cada uma.

Elogiei a atividade descrita, e disse que sua fala me despertou uma curiosidade em torno do que desperta um sentimento de frustração nos professores atualmente. Um professor que estava no canto da sala se pronunciou a partir da minha provocação. Seu nome também era R. e ele estava há poucas semanas na escola, anteriormente R. trabalhava em uma escola privada, e se sentia muito frustrado com o funcionamento da instituição que mais parecia uma empresa, e que no Mário Manuel se sente muito feliz ao trabalhar com uma equipe que possui um olhar humanizado para com seus alunos, e que se esforça diariamente para atender diferentes demandas.

Logo em seguida, entre risadas curtas, R. disse saber das dificuldades da escola pública. Comentei que sua fala trazia uma valorização importante para os professores ali presentes. R., minha companheira no almoço e professora mediadora, se pronunciou logo depois da minha intervenção se dizendo muito frustrada com seu trabalho atual: “Eu amo o que faço, mas ultimamente parece que nada do que faço é suficiente”.

R. trabalha com a mediação entre professores e alunos, e a mediação entre a equipe escolar e as famílias dos alunos. Atualmente os alunos que têm mais contatos são os que apresentam sintomas de adoecimento psicossocial, como ansiedade, comportamentos

depressivos e agressivos. Diz que poucas famílias estão abertas ao diálogo, e se sente isolada fora da escola, não tendo apoio ou comunicação com serviços de saúde e da assistência. No meio de sua fala R. percebeu que Andrea estava com uma expressão de quem está prestes a iniciar um choro e perguntou para a professora se estava tudo bem.

Andrea disse que entendia os sentimentos de R., e que também estava sensível naquele dia. Sua sensibilidade emergiu a partir de uma foto que viu naquele dia, nesta foto estava I., uma grande amiga e antiga professora do Mário Manoel, que faleceu há poucos meses. Além disso era seu aniversário.

Desejei muita saúde, amor e cuidado para Andrea, e agradei por ela compartilhar conosco a memória de I.. As professoras que estavam ao seu redor a abraçaram e diversas outras demonstraram apoio para Andrea em pequenas falas.

Passadas as manifestações de carinho à A., M., uma outra professor nova, disse que sua frustração nasce da impossibilidade de executar algumas proposições da secretaria de educação do estado. M. diz que muito se fala de autonomia, autoconhecimento para os alunos, no entanto M. se perguntava como trabalhar esses conceitos se o próprio estado não valoriza aquele território, ao não investir em equipamentos públicos de cultura e lazer, ao não garantir a segurança alimentar das famílias, e que essas questões incidem na indisciplina presente nos comportamentos dos alunos. Disse que acredita que o seu trabalho se realiza ao criar vínculos com os alunos e que quando ela cria uma relação de escuta, fundada na horizontalidade, percebe que muitas questões estão além do que a escola pode oferecer.

A partir da fala de M., comentei sobre essa relação entre a escola e a sociedade, e sobre como as questões sociais produzem muitos problemas enfrentados por eles. Perguntei se mais algum professor gostaria de se pronunciar, como não houve intervenções, propus um segundo momento no nosso encontro: a realização de uma teia. Com um rolo de barbante na mão, contextualizei minha proposição.

Nos últimos meses percebi que os espaços de encontro entre os professores foram reduzidos, os ATPC, que antes se organizavam por área, naquele momento se organizavam a partir do horário de cada professores. Também percebi que a proposição de um novo plano de carreira para os professores os dividiu entre aqueles que estavam mais tempo no Estado e os que recentemente iniciaram a carreira docente. Desse modo, pensei em uma ação que

estimulasse o sentimento coletivo entre eles, a partir de sentimentos e memórias que são compartilhadas entre eles. Para tanto, cada um e cada uma presente na sala deveria contar uma história vivida no Mário Manoel em que se sentiu acolhida, ao contar essa história a pessoa deveria segurar um pedaço do rolo de barbante, e em seguida deveria passar o rolo de barbante para outra pessoa.

Todos toparam e logo movemos as carteiras para criar um círculo.

A teia



De início compartilhei uma memória minha do primeiro dia em que fui presencialmente na escola. Contei que vários professores achavam que eu era mais alta, ou que eu parecia uma aluna, o que causou uma risada coletiva. Também falei sobre a valorização do meu trabalho feita por vários deles, e o quanto aquilo foi significativo para mim depois de quase dois anos de trabalho remoto.

Enquanto eu falava, uma professora que eu ainda não conhecia me olhava com ternura e resolvi passar o barbante para ela. Aos risos ela disse que já esperava.

Seu nome era B., disse que está há pouco tempo na escola, mas de alguma forma já se sente parte da equipe. Os seus primeiros dias foram difíceis, pois ela entrou para ocupar o cargo que era de I., e não sabia como os outros professores e alunos reagiriam. Mas recentemente, em um dia que ela se sentia particularmente triste, uma das alunas a desenhou dando aula. Esse desenho causou uma emoção em B. e fez com que ela se sentisse importante e acolhida.

Depois da fala de B., imaginei que teria que orientar a dinâmica, ao menos auxiliando no trânsito do rolo de barbante entre uma professora e outra. No entanto, B. se levantou e começou a descrever para quem ela passaria o rolo.

“Eu vou chamar uma das primeiras pessoas que recebeu nessa escola. Confesso que sem ela eu não saberia o que fazer em muitos momentos. O trabalho que ela realiza com nossos alunos e as famílias tem sido fundamental, essa pessoa é a R.”

R. levantou da sua cadeira e as duas se abraçaram. A professora mediadora disse que se sente acolhida por todos os professores, e por mais que se sinta frustrada em muitos momentos, as trocas que realiza com os alunos e com os docentes a faz ter forças para continuar.

Em seguida ela passou o rolo de barbante para G. e o ritual de abraços e elogios foi realizado, de fato, em todas as passagens de fala essa ação se repetiu. Rosângela, que passou os últimos meses de licença, disse que achava que não conseguiria voltar para escola, e que às vezes ainda há dúvidas se conseguirá permanecer, em meio a lágrimas, lembrou o falecimento de F. e I., dois professores que trabalharam na escola por muito tempo e que possuíam ações marcantes, como a horta idealizada por F. A professora também disse que quando retornou para escola foi muito marcante o carinho dos colegas por ela.

A coordenadora pedagógica, T., foi chamada por G.. A professora justificou sua escolha por consequência do apoio realizado por T. durante toda a pandemia. Rita trouxe para a roda que os últimos dois anos foram muito difíceis, já que seu pai e sua mãe morreram por conta da Covid. Para ela, o apoio descrito por G. só foi possível por ele ser mútuo. Os professores estabeleceram uma relação de parceria com a coordenadora.

Em seguida Rita passou o rolo para K., as duas se abraçaram por um longo momento, e K. disse que não sabia se conseguiria falar sem chorar. Respondi à K. que no nosso grupo cabiam nossos choros, nossos risos. Já sentada em uma cadeira, enquanto passava o fio do barbante pelas suas mãos, K. trouxe à tona seu carinho por F., e pelos alunos, também falou

sobre a recente morte do seu pai, e que está enfrentando essa perda todos os dias, e a escola tem contribuído de forma positiva nesse processo, pois se sente apoiada pelos colegas.

K. passou o barbante para o professor M., que estava do seu lado. M. ficou com dúvidas em torno da proposta, em resposta, eu repeti a ideia da passagem do barbante. Marcos disse que se sentia acolhido na escola, como é professor de educação física os alunos sempre estavam animados com a perspectiva de ir para quadra, seu comentário arrancou risadas dos outros professores. Em seguida ponderou que algumas salas são mais difíceis, como o 9º C e o 7º A, outros professores concordaram, e descreveram os comportamentos dos alunos dessas turmas como indisciplinados. M. decidiu passar o rolo de barbante para uma professora que estava sempre com um sorriso no rosto. Outros professores indicaram saber que ele estava descrevendo a H.

H. relatou que quando iniciou sua carreira no Mário Manoel a escola era alocada em outro prédio com menos infraestrutura, e citou antigos professores da escola, entre eles F., com o passar dos anos H. trabalhou em outras escolas, mas no momento em que foi possível retornar ao Mário Manoel ela não pensou duas vezes. Para ela, essa escola é um sinônimo de casa.

Outros professores que falaram a seguir também trouxeram essa imagem da casa, uma casa acolhedora, que desperta a vontade de permanecer, ou mesmo tempo que causa sensações de desconforto, pois o trabalho feito envolve diversas dificuldades, como o manejo de alunos inquietos, indisciplinados, assim como as exigências de um secretário de educação que pouco dialoga com os docentes.

Duas professoras, L. e Y., relataram que foram alunas na escola. Uma delas anunciou: “Eu sou cria do Mário Manoel”. Essa fala foi completada por uma descrição de como a professora criou e cultivou naquele espaço o desejo de ser professora.

Quando C., assistente de direção, pegou o rolo de barbante falou sobre o amor, que é o que a move no cotidiano, amor pelos alunos, pela profissão, pelos colegas, mas, em suas palavras, o amor é complicado, e ele por si só não faz as dificuldades desaparecerem, e ela sabe que muitas vezes assume o papel da chata, ao fazer algumas cobranças como parte da gestão da escola. Completou que gostaria que o Professor X. estivesse ali, pois ela se sentiu maltratada por ele muitas vezes. X., que anteriormente estava sentado ao meu lado, tinha saído momentos

antes para atender uma ligação, e só retornou ao final do grupo, relatando uma emergência familiar.

C. também elogiou a secretária da escola Z., o que foi recebido com muito entusiasmo pelos professores, e inspirou uma das professoras a descer até a secretaria para chamá-la, já que foi entendido pelo grupo que a secretária contribuía muito para os gestos de acolhimentos na escola.

Em seguida, foi a vez de J., que começou a trabalhar há poucas semanas na escola, falar. A professora fez um detalhado discurso sobre sua chegada, falou sobre como se sentiu intimidada pelo seu jeito de se vestir em outras escolas, e sobre como se sentiu bem-vinda e acolhida na escola. Alguns professores fizeram observaram a longa duração da fala de J. , mesmo com esses pequenos comentários, o grupo sustentou a escuta da colega.

J. passou o barbante para Q., outro professor novo que estava sentado ao seu lado. Q., bem mais contido com as palavras, disse que se sentia bem recebido pelos professores, e que observou que muitos alunos eram indisciplinados, e que mais alunos ainda, quase todos em sua percepção, não queriam pertencer àquele território.

Comentei como a observação do Q. havia sido interessante, e perguntei se a relação entre a indisciplina e a falta de pertencimento fazia sentido para mais alguém.

A., que havia recebido o barbante disse que fazia sentido, e trouxe mais uma vez o exemplo do 9°C, e se perguntou como os alunos enxergavam o valor do aprendizado e da escola se não sentiam que tinham um futuro na cidade, se só queriam fugir do território.

A. passou o rolo de barbante para P., que descreveu a sensação de acolhimento na escola com um episódio onde aprendeu com outra professora a mexer no sistema de atribuição de aulas no estado, o que possibilitou que hoje ela tenha uma estabilidade financeira maior.

P. entregou o rolo para U., a secretária, que se emocionou por ser lembrada e chamada para aquele momento. A secretária contou que escolheu estar naquela escola, mesmo ela sendo muito mais longe de sua casa do que outras, por admirar o trabalho dos professores e por se sentir importante e acolhida.

Nesse momento faltava apenas um professor, que havia chegado na roda posteriormente ao seu início, esse professor, que já está na escola há vários anos, contou que no início da

semana que uma aluna tinha dado a ele algumas balas ao desejá-lo um bom recesso. O gesto da aluna o fez se sentir como no seu início de carreira.

Para encerrar o processo, já que havíamos passado quase duas horas naquela ação, comentamos sobre o que estava presente na teia que estruturamos. Como o apoio mútuo entre coordenação e professores, os aprendizados que ocorrem entre os professores, as desavenças que acontecem também.

Apontamos que estavam presentes na nossa teia também aqueles que se foram, como Fernando, Eliane, os pais de Rita e o pai de Katia. O 9°C também se faz presente, assim como outros alunos que nos presentearam com doces e desenhos.

Em seguida os professores quiseram registrar o momento com uma foto, e depois seguimos para a sala dos professores, onde estava sendo preparado um lanche coletivo. Pouco tempo depois me despedi dos professores e quando estava na entrada da escola encontrei um grupo de professores fumando cigarro, me juntei a eles, e conversamos um pouco sobre o uso do cigarro, suas altas propriedades viciantes e estratégia de redução de danos.

No meio da conversa uma das professoras elogiou a ação da teia e disse que ficou pensando muito no 9°C e de como eles poderiam fazer essa ação da teia com a sala. Outro professor comentou que a turma, diferentemente dos professores, tende a falar muito pouco em proposições como essa. Dialogamos que os professores poderiam testar para ver quais efeitos a ação trará.

ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O grupo como dispositivo: compartilhando experiências de descolonização de saberes na escola” Esta pesquisa é a tese de mestrado do curso de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo que está sendo realizada pela estudante Luiza Ribeiro Xavier, orientada pela Profª Draª Monica Guimaraes Teixeira do Amaral.

Esta pesquisa se propõe a fazer o acompanhamento de um grupo de professores na E. E. Profº Mário Manoel Dantas de Aquino. Sua participação na pesquisa se dará por meio da participação online no grupo de professores, com duração aproximada de uma hora e meia, a cada quinze dias, no qual serão discutidos os desafios e as angústias relacionadas ao exercício da profissão docente em tempos pandêmicos, assim como, as experiências propiciadas pelo projeto temático “Raça, gênero, etnomatemática e culturas afro-brasileiras - relações étnico-raciais e diversidade de gênero na construção de uma epistemologia afrobrasileira e feminista nas escolas públicas de São Paulo”. O grupo tem como objetivo proporcionar um espaço de acolhimento e reflexão para os professores da unidade escolar.

A sua participação é voluntária, e você não é obrigado(a) a participar deste estudo, tendo o direito de sair da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause qualquer prejuízo. Você poderá fazer qualquer pergunta de esclarecimento acerca do estudo e da sua participação nele e, se tiver alguma dúvida, a mesma será esclarecida no decorrer do trabalho. Você também pode retirar seu consentimento posteriormente, caso deseje fazê-lo. Seu anonimato será preservado e nem seu nome ou qualquer outro dado que o(a) identifique será revelado, nem mesmo na fase de conclusão e divulgação deste estudo. Todos os dados do estudo serão guardados em local seguro. Este estudo oferece pouco risco, uma vez que os procedimentos utilizados não ultrapassam os limites estabelecidos pelo participante para a expressão de aspectos subjetivos.

Declaração do participante:

Eu, _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara. Desejo participar da pesquisa e autorizo a utilização dos dados que surgirem no diálogo para a elaboração do trabalho.

Declaro que também fui informado: da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa. De que a minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer tipo de prejuízo. De que não haverá custos ou despesas pessoais pela participação. Da garantia de que não serei identificado durante a divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa. Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido, e que, em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora, Luiza Ribeiro Xavier, que pode ser contatada pelo e-mail lu.ribeiroxavier95@gmail.com. Também que, se houver dúvidas quanto a questões éticas, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo. O termo está sendo disponibilizado em 2 vias originais. Declaro que recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com o pesquisador.

Data: __ / __ / ____.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: Luiza Ribeiro Xavier

Assinatura: _____