

**DESASSOSSEGOS COTIDIANOS:
como ‘aprenderensinar’ temas
sensíveis na escola?**

**EVERYDAY RESTLESSNESS: how do
we ‘learn-teach’ sensitive topics at
school?**

**LA INQUIETUD COTIDIANA: ¿cómo
‘aprenderenseñar’ temas delicados
en la escuela?**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i3.68461

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: Este texto narra acontecimentos cotidianos na docência de uma professora em *desassossego*. Uma narrativa de um *narrador praticante* (ALVES, 2001) que trata dos significados da liberdade docente e do trabalho com textos literários, em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Tem como objetivo principal abordar as possibilidades de ‘*aprenderensinar*’ temas sensíveis nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Temas sensíveis* são temáticas presentes nos currículos do Ensino da História e que, neste texto, são tratados como temáticas que provocam polêmicas, causam tensões e podem gerar autocensuras pedagógicas para docentes que trabalham com crianças, como, por exemplo, laicidade, gênero e racismo. As discussões trazidas aqui decorrem do estágio de pós-doutorado realizado desde abril de 2022, imersas na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos com os cotidianos, e seus resultados pretendem contribuir para as discussões do currículo e de outras possibilidades no cotidiano da sala de aula dos Anos Iniciais. Dentre as principais conclusões apresentadas neste texto, destacam-se a importância de se compreender o que é *branquitude* (BENTO, 2022) na luta contra as opressões e as mudanças que podem decorrer dessa compreensão nos micro-lugares, como a sala de aula.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Temas sensíveis. Branquitude.

Recebido em: 30/10/2023

Aceito em: 24/11/2023

Publicação em: 19/12/2023

Maria Inês Rocha de Sá

Doutora em Educação

Professora do Colégio Pedro II, Brasil.

E-mail: ines.rdsa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4593-9751>

Como citar este artigo:

SÁ, M. I. R. DESASSOSSEGOS COTIDIANOS: como ‘*aprenderensinar*’ temas sensíveis na escola? **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-16, 2023 ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.68461>.

Abstract: This text recounts daily events in the teaching a teacher disquiet. A narrative by a practicing narrator (ALVES, 2001) that deals with the meanings of freedom in teaching and working with literary texts in a public school in the city of Rio de Janeiro. Its main objective is to address the possibilities of 'teaching-learning' sensitive topics in the classroom elementary school. "Sensitive topics" are themes that are present in history teaching curricula and which in this text are treated as issues that provoke controversy and can generate pedagogical self-censorship for teachers working with children, such as secularism, gender, racism. The discussions in this text stem from the post-doctoral internship carried out since April 2022 immersed in the theoretical-methodological everyday research perspective and its results are intended to contribute to discussions on the curriculum and other possibilities in everyday classroom life elementary school. Among the main conclusions presented is the importance of understanding what whiteness is (BENTO, 2022) in the fight against oppression and the changes that can result from this understanding in micro-places such as the classroom.

Keywords: Everyday school life. Sensitive issues in. Whiteness.

Resumen: Este texto narra acontecimientos cotidianos en la enseñanza de un maestro inquieto. Relato de un narrador en la práctica (ALVES, 2001) que debate los significados de la enseñanza de la libertad y del trabajo con textos literarios en una escuela pública de la ciudad de Río de Janeiro. Su principal objetivo es abordar las posibilidades de 'aprender enseñar' temas sensibles en las aulas primarias. "Temas sensibles" son temas que están presentes en los currículos de enseñanza de Historia y que en este texto se tratan como temas que provocan controversia, causan tensiones y pueden generar autocensura pedagógica para los profesores que trabajan con niños, como el laicismo, el género y el racismo. Las discusiones presentadas en este texto son el resultado de una pasantía posdoctoral realizada desde abril de 2022, inmersa en la perspectiva teórico-metodológica de los Estudios de la Vida Cotidiana, y sus resultados pretenden contribuir a las discusiones sobre el currículo y otras posibilidades en la vida cotidiana en las aulas de primaria. Entre las principales conclusiones presentadas en este texto está la importancia de comprender qué es la blancura (BENTO, 2022) en la lucha contra la opresión y los cambios que pueden resultar de esta comprensión en micro-lugares como el aula.

Palabras clave: Vida escolar cotidiana. Temas sensibles. Blancura.

1 PARA QUE ME VEJAM AO LER-ME, UMA INTRODUÇÃO

Sou uma mulher, branca, cis, hétero, classe média (se é possível dizer-nos ainda em uma "classe média"), de meia idade. Nascida em Belém do Pará, a segunda dos quatro filhos de pais professores universitários. Pai descendente de indígenas e mãe, de europeus. Herdei os cabelos lisos e pretos do meu pai e pele branca da minha mãe.

Vim morar no Rio de Janeiro aos 21 anos de idade. Estudei, trabalhei, parei de estudar, tive ocupações, voltei a estudar e, após alguns desassossegos da vida, tornei-me professora somente aos 32 anos de idade, junto com o meu primeiro emprego de carteira assinada, em uma escola particular e de prestígio na cidade. Esse é o lugar da minha fala: professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Gosto de ser professora, depois de muito tempo sem saber para o que eu tinha nascido, apaixonei-me pelo ofício e continuo sofrendo, me descabelando, me divertindo e me encantando diante das aprendizagens vividas na escola, especialmente, com as crianças.

Este texto narra um período da minha docência. Um desassossego. Uma narrativa sobre acontecimentos em uma escola pública, na cidade do Rio de Janeiro. Narrativa como "arte de dizer", definida por Certeau (1994, p. 153). Desse modo, "a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do real – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: 'era uma vez...'. Um relato, nesse sentido, ele mesmo, pertence à arte de fazer, assim, dizer e fazer são indissociáveis.

Procurei reconstituir o emaranhado de ideias, cavucando minha memória, buscando sentimentos que se formaram e vêm redefinindo minha docência. Assim, recorro ao filósofo Certeau (1994, p. 163): "uma 'arte' da memória desenvolve a aptidão para estar sempre no lugar do outro, mas sem apossar-se dele, e tirar partido dessa alteração, mas sem se perder aí". Trago minhas memórias, sem me perder, produzindo no presente meus desassossegos vividos na escola. Não há como reviver o acontecido, há como inquietar-me e transformá-lo ao rememorar, como explicou Certeau (1994, p. 163),

Aquilo que “tirado” da memória coletiva ou individual, “autoriza” (torna possíveis) uma inversão, uma mudança de ordem ou de lugar, uma passagem de algo diferente, uma “metáfora” da prática ou do discurso. Daí o manejo tão sutil das “autoridades” em toda tradição popular. A memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutro lugar, e ela desloca. As táticas de sua arte remetem ao que ela é, e à sua inquietude familiaridade.

Para rememorar os acontecimentos, organizei-os a partir de três episódios – um com o texto da bruxa, outro com o do espelho e um terceiro com o texto da Narizinho. Fios para tecer. Fios que possuíam em comum dois nós que eu precisaria desatar: o texto literário e os limites da liberdade docente. Nos dois primeiros episódios, eu não era nenhuma das professoras envolvidas; eu sequer estava nas cenas. O terceiro, sim, esse se passou comigo. O fio com o texto da Narizinho, pensei que se tratava de texto literário e liberdade docente, porém, ao longo do período do estágio de pós-doutoramento¹, aprendi que havia outros fios, outros debates que eu precisaria fazer, sobretudo, quanto aos significados de liberdade e de *branquitude*.

Procurei *ir além do já sabido*², movimento defendido pelos Estudos com os cotidianos, perspectiva teórico-epistemológica adotada neste texto. Nesse sentido, conversei, especialmente com Nívea Andrade e Nilda Alves. Além delas convido autores/as que impõem a urgência e a permanência da luta pela equidade e contra as opressões, como Cida Bento, Paulo Freire, Pamêlla Passos, Lia Vainer Schucmam, dentre outros.

A produção deste texto é um esforço de “olhar nos olhos dos outros para descobrir os nossos pontos cegos” (Alves, 2003, p. 2), os pontos cegos da docência, que, por vezes, se aprofundam diante de inúmeros fatores, como desvalorização profissional, exigências das famílias, cobranças administrativas, falta de recursos humanos e materiais, sobrecarga de trabalho, baixos salários, alguns dos processos instaurados há décadas na sociedade brasileira; fatores que provocam, em nós, adoecimentos, desistência da profissão e um afastamento da capacidade de “ver” e *sentir o mundo*.

De acordo com Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 14), o *sentimento do mundo*³ exige-nos

[...] não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe, [...] é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas [...] [dos cotidianos] senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites.

Durante esse período de *mergulho e busca dos limites*, aprendi que escrever sobre nossas reflexões, indagações e inquietações potencializa nossas pesquisas e nossos fazeres cotidianos. Aprendi, também, que há importância em visibilizar os processos de reflexão vivenciados na docência (CARVALHO, 2023).

Julia Carvalho (2023, p. 25), em conversa com a professora Lúcia Rosa Antunes, registrou: “Então nós, professores, não temos o hábito de relatar, mas sempre temos muitas histórias”, assinalando que conversar com os professores é tornar visível suas práticas, para além da escola, assim: “poder ouvir essas professoras, poder visibilizar os processos de reflexão profundos que essas professoras estabelecem sobre suas práticas de saídas da escola” (CARVALHO, 2023, p. 25). Sua pesquisa abordou a criação de conhecimentos que se dá nas saídas pedagógicas da escola.

Este texto não trata de aulas-passeio, mas se conecta a ele, quando Carvalho (2023, p. 32) afirma

¹ No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Faculdade de Educação, no Grupo de Estudos com Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs).

² “No artigo original, este segundo movimento foi chamado ‘virar de ponta cabeça’” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 26).

³ Segundo Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 22), o primeiro movimento necessário às pesquisas com os cotidianos, o *sentimento de mundo*, é “preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os ‘praticantespensantes’ desses tão diferentes e múltiplos ‘espaçotempos’”.

que:

[...] a possibilidade de visibilizar e amplificar a atuação de professoras, que representam a grande maioria do corpo docente na educação básica no Brasil, suas histórias, seus processos de reflexão acerca de suas práticas, seus processos de criação de ‘conhecimentossignificações’. Entendo que, apesar de serem maioria na educação básica, seus trabalhos por, diversas vezes, não são entendidos como produção intelectual.

Escrevo para desassossegar-me. Para visibilizar. Para refletir sobre as situações vividas nos cotidianos da escola. ‘Conhecimentossignificações’⁴ da docência, processo de criação, em que foi preciso reler as trocas de e-mails, mensagens em aplicativos de celular com outras professoras, com as diretoras da escola, retomar o projeto pedagógico e resgatar as anotações que fiz durante as conversas literárias com as crianças em sala de aula. Produzo minhas memórias no presente, refletindo com e a partir das experiências vividas, produzindo ‘conhecimentossignificações’ nesse outro tempo.

Nesse processo de reflexão sobre as situações vividas e no movimento de ‘conhecimentossignificações’, uma definição tornou-se importante: liberdade, mais precisamente, a liberdade docente. Para pensar a liberdade, parto de Paulo Freire (1996): não há liberdade sem limites.

Segundo Freire (1996, p. 104), para “superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade”. O autor afirmou, também, que sem liberdade “a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela” (FREIRE, 1996, p. 105).

Nesse sentido, o autor apresentou o “grande problema que se coloca ao educador ou à educação de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p. 105). Diante do problema, o autor pensou em como a “liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 1996, p. 106). São essas liberdades que estão na sala de aula.

No ofício da docência, não podemos ser neutros/as ou “ficar em cima do muro”, como ponderou Paulo Freire (1996). Se assim o fizermos, serviremos aos interesses dos opressores. De tal modo, para o autor, “nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (FREIRE, 1996, p.98).

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1996, p. 112).

Assim, como docentes comprometidos com a ética e com um projeto de escola democrática “lavam as mãos” diante da opressão, sobretudo, àqueles que atuam nas escolas públicas? Mas como se manter eticamente comprometidos/as diante das interdições e controles impostos às práticas pedagógicas? Quais os limites da liberdade no exercício do ofício docente? Questionamentos que foram compondo meus desassossegos.

É importante situar aqui que as reflexões e os desassossegos contidos neste texto ganharam outras dimensões a partir de março de 2020, pois, naquele mês, “chegou” ao Brasil a pandemia causada

⁴ Adoto a nota explicativa da dissertação de mestrado de Patrícia Gama Temporim para os termos escritos de maneira aglutinada: “Muitas palavras usadas nas Pesquisas com os cotidianos como: ‘aprenderensinar’, ‘espaçostempos’, ‘praticasteorias’, ‘aprendizagemensino’, ‘dentrofora’, ‘fazerpensar’” (Andrade e Alves, 2019 *apud* Temporim, 2019, p.15) são palavras escritas de maneira aglutinada, em itálico e com aspas simples, defendida pela professora Nilda Alves: ‘Para mostrar a única possibilidade de existência desses termos – um tem relação com o outro e só existe nesta relação – os juntei em uma única palavra’ (ALVES, 2001 *apud* TEMPORIM, 2019, p. 15).

pelo coronavírus. E, como o poeta nos disse, “nunca me esquecerei que, no meio do caminho, tinha uma pedra”⁵. Nunca nos esqueceremos!

Demos início a encontros virtuais no grupo de pesquisa que eu tinha acabado de começar a frequentar como ouvinte (em fevereiro de 2020). Demos início a reuniões pedagógicas virtuais e ao ensino remoto na escola. Iniciou-se um longo período de medos, inseguranças, adoecimentos, mortes, internações, incertezas, aprendizagens. Mas, apesar de todas as lágrimas e intranquilidades, minhas e ao meu redor, consegui, conseguimos (sobre)viver de um jeito diferente: tanto a docência, como a universidade, a escola, a casa, a rua, a cidade.

Em 2021, uma seqüela da internação hospitalar, em virtude da covid-19, fez-se instaurar em mim um transtorno por estresse pós-traumático. Foram longos meses de tratamento: remédios, consultas psiquiátricas e muita terapia (que seguem até hoje, na verdade, e talvez por muito tempo ainda!). Tratei-me trabalhando, sem me afastar das demandas e cobranças da escola. O trabalho tinha que continuar.

Se, por um lado, o desequilíbrio psíquico se somou a um desassossego anterior, levando-me a um sofrimento maior, por outro, foi o processo de sair dele que consolidou em mim a certeza de que *minha cura* viria com a escrita, esta construída com algumas pessoas que encontrei no grupo de pesquisa e no meu caminho, consolidando o que pesquisadoras nos/dos/com os cotidianos já afirmaram: “um texto possui sempre uma autoria coletiva” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 16).

Escrevo sobre minhas experiências. O que me aconteceu, na perspectiva de Larrosa (2020), experiência é o que nos faz parar para sentir e cultivar a atenção para aprender, dando o tempo necessário e o distanciamento dos acontecimentos. Prestar atenção ao fazer docente, pensar sobre o nosso cotidiano escolar, nossa prática pedagógica e qual currículo estamos praticando, em última análise (ou antes de tudo?), refletir sobre o sentido da escola, como problematizou Nívea Andrade.

Todo o meu desassossego me trouxe até aqui. Uma tentativa de resignificar a minha docência, refletindo sobre temáticas que provocam polêmicas, causam tensões e podem gerar autocensuras pedagógicas para docentes que trabalham com os Anos Iniciais do Fundamental e que podem alterar o currículo e a prática pedagógica, como: laicidade, gênero, sexualidade e racismo.

2 NARRAR A EXPERIÊNCIA, PARA (RE)VER A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A experiência, para cada pessoa, é única. Não são versões de um fato, ela se difere da informação e da opinião. A experiência (LARROSA, 2020) é o que nos passa, nos acontece, nos transforma. Sem pressa.

Para Larrosa (2020, p. 25), no livro *Tremores – Escritos sobre a experiência*, a experiência significa

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nesse sentido, procurei significar a experiência no cotidiano escolar, *sentindo mais devagar, abrindo os olhos e os ouvidos*. Narro como “um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar” (ALVES, 2001, p. 32-33). Deste modo, teço com fios de relatos de professoras, teço com as crianças, com textos que me ajudam a refletir o que nos acontece na escola, para contar do meu modo.

2.1 O texto da bruxa

⁵ Poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1928.

O primeiro acontecimento se passou com uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental I. Uma mãe escreveu à professora, explicando o porquê de a filha não fazer a tarefa de casa de Língua Portuguesa. A mãe justificou que, por se tratar de um exercício que trazia uma bruxa como protagonista e a proposta de criação de um feitiço, ela, a mãe, não poderia permitir a execução daquela tarefa, pois soava como um incentivo à bruxaria. Algo ofensivo àquela família e contrário aos princípios da religião que praticavam.

Esse episódio de interdição⁶ me levou a algumas indagações. Não que eu pretenda respondê-las, mas as faço para que elas possam suscitar outras: por que um texto infantil sobre bruxa ainda é capaz de afetar tanto assim as pessoas em pleno século XXI? O que significa “o universo da bruxaria” no imaginário das pessoas? Quais os limites entre a fé privada, a escola e o Estado laico?

Encontro no ensaio de Paola Zordan (2005) a relação entre a imagem da bruxa e a construção social da mulher e do feminino presentes no pensamento ocidental, desde o século XIV, e que parecem ter efeitos até os dias de hoje. A autora afirma:

O que a figura da bruxa ensina é um certo modo de enxergar a mulher, principalmente, quando essa expressa poder. Ao longo de muitas eras da civilização patriarcal, a lição predominante sobre as mulheres que fazem uso de poderes ou que se aliam a forças que, de um modo ou de outro, a máquina civilizatória não consegue domar é bem conhecida de todos. Toda expressão de poder por parte de mulheres desembocava em punição (ZORDAN, 2005, p. 332).

Zordan (2005) descreve inúmeras torturas, situações de violência, crueldade e assassinatos de mulheres por séculos e, situando o discurso cristão sobre a bruxa e a mulher, expõe:

Protagonista de inúmeras condenações, a bruxa serviu como função pedagógica de cunho moralizador durante os séculos em que a igreja focou a doutrina cristã no combate ao mal, inimigo personificado como o demônio, o adversário de Deus, Satanás (ZORDAN, 2005, p. 333).

Para a autora, é possível pensar que a “bruxa é aquela que se compõe junto a uma grande variedade de pré-conceitos pensados sobre o feminino, sobre o corpo, a natureza e os ciclos de nascimento, vida e morte” (ZORDAN, 2005, p. 339), pensamentos que ainda são alimentados no imaginário ocidental e parecem conferir pré-conceitos sobre a mulher, sobretudo para algumas religiões e pessoas com ideologias conservadoras. Então, quais são os limites entre a religião e a escola pública? Como garantir um currículo laico?

A religião nas escolas públicas é um assunto “espinhoso” até hoje. O Estado é laico desde 1891 e a Constituição Federal, de 1988, assegurou a ampliação da liberdade religiosa de crentes e não crentes no Brasil, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) ratificou o direito de todos e todas exercerem sua liberdade religiosa. Mesmo que saibamos que, na prática, não é bem assim. Ainda existem religiões que sofrem com o preconceito, sobretudo as afro-brasileiras e, por outro lado, as católicas e evangélicas mantêm seus espaços de poder e influência nas escolas públicas.

Os enlaces entre religião e educação remontam desde a invasão dos europeus em terras que chamariam de Brasil. Afirmaram D. Sepulveda, J. Sepulveda e Fernandes (2015, p. 155)

Como durante o Império a Igreja Católica era a religião oficial do Estado, agrega pouco valor problematizar as disputas entre campo religioso e campo político, uma vez que havia uma forte imbricação entre política e religião. Os conflitos com o Estado só surgiram no final do referido período, mas a problemática acerca do ER [Ensino Religioso], cuja relevância ganhou força, ocorreu apenas durante a República.

⁶ Interdição é entendida neste texto no sentido literal, como proibição perpétua ou temporária, “Ato ou efeito de interdizer ou interditar; impedimento, proibição.” Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 04 set. 2023.

Diante das problemáticas que envolvem religião e escola, “é imperioso garantir a laicidade no interior das escolas para que as mesmas se efetivem como espaços democráticos de participação cidadã” (SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J.; FERNANDES, 2015, p. 170). A laicidade é entendida por J. Sepulveda (2018) como “uma proposta do Estado Burguês proclamada para retirar o monopólio da verdade das instituições religiosas no processo de construção da sociedade democrática moderna”. Portanto, ela é o princípio da construção da democracia, uma vez que respeita, protege e promove a liberdade religiosa.

Trata-se, portanto, de um tema com vieses complexos, principalmente se considerarmos as ondas neoconservadoras e de intervenção no campo educacional de movimentos como Escola Sem Partido e Brasil Livre (MBL). Conforme assinalado por Passos e Mendonça (2021, p. 8): “cabe à família decidir sobre o que os filhos podem aprender ou não – como ressalta um dos slogans do movimento: ‘meus filhos, minhas regras’ – passa a ser um dos eixos estruturantes dessa agenda e dos projetos do MESP (Movimento Escola Sem Partido)”.

Não à toa, o governo Bolsonaro⁷ se apressou para a regulamentar o “ensino domiciliar” (*homeschooling*, termo em inglês), que tramitava⁸ há mais de 10 (dez) anos no parlamento brasileiro. Uma estratégia para cessar a chamada “doutrinação ideológica dos/as professores/as” combatida pelos adeptos do pensamento conservador, de direita e extrema-direita. Assistimos a diversos ataques aos profissionais da educação nos últimos anos (que se repetem ainda hoje), constrangimentos, agressões públicas, ofensas em redes virtuais e até processos no Ministério Público. E, ainda, aqueles registros que ficaram nas cadernetas escolares e nos corredores das escolas.

2.2 O texto do espelho

Assim como o episódio do texto da bruxa, outro acontecimento também teve como sua principal motivação a religião. Dessa vez, não foi apenas uma família que escreveu um bilhete ou conversou com a professora, mas algumas famílias que demonstraram sua objeção quanto à leitura do livro *Nonô descobre o espelho*⁹, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta.

Tratava-se de um trabalho interdisciplinar de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, para turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. As famílias argumentaram que o livro fazia referências aos encantados, aos orixás, divindades reverenciadas por religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda.

Aquelas famílias se mantiveram irredutíveis quanto à recusa da leitura do livro por seus filhos, até que um responsável por um aluno, um pastor religioso, fez boas observações sobre o texto e as famílias que haviam se manifestado contrárias ao livro, arrefeceram suas críticas.

As ligações entre religião e educação remontam o início da colonização, como já abordei anteriormente. Porém, a única religião “aceita” no país e conseqüentemente, nas escolas públicas, até quase o final do século XIX, era a cristã. Os cultos afro-brasileiros, apesar de não serem proibidos e sua prática não ser considerada ilegal desde a o início da República, sofreram [sofrem] com a discriminação e o racismo, como aborda Beniste (2006, p. 28 *apud* CAPUTO, 2012, p. 130):

Nas diferentes reformas constitucionais (1891, 1926 e 1934), como lembra Beniste, a liberdade de culto seria mantida, embora, diz o autor, ‘como já ocorrera no Império e mesmo na República, esses atos não impediram que as autoridades policiais invadissem os locais em que celebravam os cultos africanos, agredindo as pessoas e levando-as à prisão’.

A luta contra a intolerância religiosa ainda é atual em nossos dias. A polícia não invade mais os locais dos cultos africanos, mas não é raro às agressões aos seus praticantes. De acordo com Caputo (2012), em conversa com Ricardo Nery, filho de Sàngó¹⁰, *Ogan* desde os 2 anos, quando perguntado

⁷ Período do mandato de Jair Messias Bolsonaro, de 01/01/2019 a 01/01/2023.

⁸ Cf. Projeto de Lei n. 3179/12 e o Projeto de Lei n. 3262/19.

⁹ Rogério Doki é o ilustrador dessa obra, editada pela Companhia das Letrinhas, em 2017.

¹⁰ Mantive a escrita em yorubá (em itálico) adotada por Stela Caputo no livro *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, publicado pela Editora Pallas, em 2012.

sobre as discriminações sofridas, Ricardo de Sango descreveu: “Na rua passaram a me chamar de macumbeiro. E eu não entendo: se a gente tem que entender a cultura dos crentes e dos católicos, por que eles não podem entender a nossa, inclusive na escola?” (CAPUTO, 2012, p. 85).

Praticantes das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, permanecem se sentindo constrangidos e sofrendo preconceito dentro e fora da escola. As crianças e os jovens são até capazes de dizer que são de outra religião para não sofrerem constrangimentos, como registrou Caputo (2012, p. 99): “O pior é a discriminação. Eu nunca fui para a escola com meus colares e guias. Escondo porque na escola tenho vergonha e digo que sou católica”, disse Joyce Eloi dos Santos, a *Joyce de Yemojá*. Ou como revelou Jailson dos Santos: “Sou *Amúisan*, mas na escola eu não digo que sou” (CAPUTO, 2012, p. 201). A autora prosseguiu:

Oito anos depois, ao entrevistar novamente Jailson, ele me diz que nunca se sentiu discriminado da escola, “a não ser aquele preconceito normal”. “Como assim, preconceito normal?”, pergunto. “De me chamarem de macumbeiro e de acharem que macumbeiro sempre está pronto para fazer mal para alguém”. [...] “Se ninguém souber, ninguém discrimina” (CAPUTO, 2012, p. 201).

Como um preconceito pode ser normal? Por que crianças e jovens não se sentem bem na escola para revelarem sua crença religiosa?

No acontecimento do texto do espelho há vieses que não são exclusivos da religião, do currículo escolar e do livro para o trabalho de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, há outras questões que permeiam essa interdição literária; como o racismo. Caputo (2012, p. 248) é categórica ao perguntar e responder: “Por que Jesus pode entrar na escola e Êşú não pode? A resposta que não agrada. Êşú não entra na escola porque este país é racista e, por isso, o racismo está presente na escola”.

Percebo que algumas das interdições na escola – como as dos textos da bruxa e do espelho – são reflexos das imposições do que é mais urgente para uns, sendo que esses são sempre os que detêm algum poder ou estão na disputa por ele. As estratégias do MBL e do Escola Sem Partido, e, mais recentemente, dos partidos de direita e de extrema direita, das bancadas evangélicas e as neoconservadoras, são individualistas, pensam que os seus “direitos são mais urgentes que os do próximo” (CÂNDIDO, 2012, p. 15). De todo modo, tendo a laicidade como princípio da construção da democracia, é urgente o respeito e o direito à liberdade religiosa de todas as pessoas, isso significa dizer que, na escola pública, nossa luta é permanente “contra todas as opressões conservadoras da sociedade contemporânea” (SEPULVEDA, 2018, s/p).

2.3 O texto da Narizinho

Por que ler Monteiro Lobato para crianças do 1º ao 3º ano? Essa não foi uma pergunta que me fiz a época, mas somente: *como ler Monteiro Lobato?*

Em 2019, eu tinha acabado de entrar para a equipe de literatura, saí da equipe do 1º ano, da Alfabetização, para trabalhar com a formação do leitor literário. Trabalhar, especificamente, com a Literatura, com a arte, era a possibilidade de me colocar em outra perspectiva. Já que ainda temos grades curriculares organizadas em disciplinas, e Matemática e Língua Portuguesa ainda são as valorizadas pelas famílias, pela escola e cobradas nas avaliações externas. Talvez a Literatura significasse a brecha ou a tática para o estabelecimento de outras formas de ‘ensinaraprender’.

E se pensarmos a Arte como dimensão do estético e do político nos nossos cotidianos, em um contexto de escola pública, é possível trazer para o debate o perfil econômico das famílias e observar que apenas, aproximadamente, 21% das famílias se autodeclaravam com uma renda acima de 2 (dois) salários-mínimos (dados de 2021 – última coleta realizada). Portanto, cerca de 79% dos estudantes, os quais a renda familiar não ultrapassava 2 (dois) salários-mínimos, tinham grandes chances de estarem excluídos ou apresentarem mais dificuldades no acesso aos espaços e bens artísticos e culturais, cabendo, assim, à escola ser uma possibilidade de caminho potente nesse sentido.

Naquele meu primeiro ano de trabalho com a formação do leitor literário, recebemos a objeção à leitura de *Reinações de Narizinho*. Após 4 (quatro) meses de longas – e curtas, apressadas, duras,

difíceis, emocionadas – conversas com docentes, famílias, diretoras, coordenadoras, debates com especialistas em Literatura Infantil, internos e externos ao colégio, militantes do Movimento Negro e conversas no corredor, nas redes sociais e muitas conversas em casa e na rua, ao final do ano de 2019, o trabalho com o texto da *Narizinho* foi suspenso.

O trabalho pedagógico seria desenvolvido com uma edição de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato¹¹, organizada pela escritora e especialista em literatura Marisa Lajolo, uma reconhecida *lobatiana*. Trabalharíamos com a edição recém-publicada por ocasião da comemoração dos 100 anos da 1ª edição de *Narizinho Arrebitado*.

Na edição da Companhia das Letrinhas, além da contextualização histórico-cultural e social da época em que o livro foi publicado, 1920, Marisa Lajolo também inseriu notas de rodapé ao longo de todo o livro. Notas escritas em formato de diálogos entre a Emília e a Narizinho, personagens fixas das histórias que compõem a coleção do *Sítio do Pica-pau Amarelo*. As explicações e problematizações foram feitas a cada uso de termos e/ou expressões machistas, racistas, discriminatórias em qualquer situação dos personagens, termos que só podiam ser aceitos e publicados, sem qualquer crítica, eu diria, no contexto das primeiras décadas do século XX.

Aparentemente o “como” ler Monteiro Lobato estava resolvido, pois a edição da Companhia das Letrinhas contemplava o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) N. 15/2010 e o seu reexame, o Parecer CNE/CEB N. 6/2011, publicados acerca de outra obra de Monteiro Lobato, *As caçadas de Pedrinho*. As orientações constantes nesses pareceres foram em consequência de uma denúncia contra a adoção do livro pelas escolas do Distrito Federal, em 2010.

Os dois pareceres supracitados continham a análise e a relatoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Nilma Lino Gomes, importante nome do Movimento Negro e da área educacional, com ênfase nas relações étnico-raciais. Os documentos apontaram orientações e ações para os materiais didáticos e literários que fossem publicados a partir daquele parecer e apresentassem estereótipos raciais: “é dever do poder público garantir o direito à informação sobre os contextos históricos, políticos e ideológicos de produção das obras literárias utilizadas nas escolas, por meio da contextualização crítica destas e de seus autores” (BRASIL, 2010, p. 8).

Dentre as ações indicadas por Nilma Lino Gomes estava:

exigir da editora responsável pela publicação a inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura. Esta providência deverá ser solicitada em relação ao livro *Caçadas de Pedrinho* e deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante (BRASIL, 2010, p. 05).

Em seu relatório do reexame, Nilma Lino Gomes reafirmou e explicitou o que havia exposto no primeiro parecer:

Uma sociedade democrática deve proteger o direito de liberdade de expressão e, nesse sentido, não cabe veto à circulação de nenhuma obra literária e artística. Porém, essa mesma sociedade deve garantir o direito à não discriminação, nos termos constitucionais e legais, e de acordo com os tratados internacionais ratificados pelo Brasil (BRASIL, 2011, p. 08).

Ao final daquele ano, Monteiro Lobato não poderia ser mais lido na escola. Seus livros não seriam jogados fora, como foi sugerido por algumas pessoas, eles ficariam na biblioteca para que as crianças

¹¹ A leitura de Monteiro Lobato provocou discussões públicas e posicionamentos opostos, especialmente, desde 2010, após a denúncia ao Conselho Nacional de Educação (CNE), feita por um estudante da pós-graduação da Universidade de Brasília. Antônio Gomes da Costa Neto formalizou uma denúncia contra as expressões racistas contidas nas obras de Monteiro Lobato e, mais tarde, as discussões e os posicionamentos a respeito do autor ganharam mais força a partir da publicação de suas trocas de carta com Renato Kehl, fundador da Sociedade Eugênica no Brasil, da qual Monteiro Lobato foi membro e defensor de seus ideais.

lessem sozinhas ou em casa.

Passei muito tempo cavucando os meus silêncios e procurando o que eu ainda não sabia. Passei muito tempo para conseguir sentir tudo e o que esse acontecimento significou para a minha docência. Achei que se tratava de mais uma interdição à liberdade docente.

A mãe de uma criança disse na época: “Ela só lê esse livro porque é branca”. E, durante um encontro pedagógico, uma professora disse: “por que você precisa ler para uma criança negra: ‘negra beijuda, negra de estimação?’¹² Como você acha que ela se sentirá?”

Nunca saberei. Não há como saber. Não tenho como sentir. Pessoas brancas não têm como saber, não têm como sentir as injúrias raciais e discriminatórias. Temos como ter empatia. Podemos ser éticas. Temos como ser contra todas as opressões conservadoras da sociedade contemporânea, como afirmou (SEPULVEDA, 2018), podemos estar comprometidos com projetos de transformação social, mas não temos como sentir.

3 ‘APRENDERENSINAR’ TEMAS SENSÍVEIS NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

Os três episódios narrados, os fios e os nós – da bruxa, do espelho e da Narizinho – não podem ser analisados de forma única, como se tivessem a mesma força e origem. Possuem fundamentos diferentes. Meu ponto de reflexão aqui é trazer o que há de comum entre eles: o texto literário e os limites da liberdade docente. Nesse sentido, as reflexões deste texto são táticas de uma professora, a *arte do fraco*, para repensar o micro-lugar da sala de aula e da liberdade docente. Como explicou Certeau (1994, p. 101 *apud* Andrade, 2013, p. 285):

Definida como a arte do fraco, as táticas formam a arte de quem “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em situações” (CERTEAU, 1994, p. 46-47). É, portanto, “o movimento dentro do campo de visão do inimigo (p. 100)”. Este autor ressalta que o praticante “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”.

Procurei transformar o que, a princípio, eram interdições literárias, os fios do desassossego, para *olhar e descobrir os meus pontos cegos* (ALVES, 2003). Não sou literata e nem especialista em Literatura Infantil e Juvenil, sou professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à leitura do texto de Narizinho, encontro em Conceição Evaristo a “autorização”, como me disse certa vez uma amiga, que me ajudou a ressignificar meus desassossegos. Em uma entrevista para o *Jornal Correio da Manhã*, Conceição Evaristo, uma das maiores escritoras da contemporaneidade, respondendo sobre “cancelamento” de obras literárias e Monteiro Lobato, afirmou:

[...] essa prática de trocar termos que não são mais aceitos, corremos o risco de que as partes racistas desses livros passem por uma limpeza, fazendo com que a gente perca a dimensão do preconceito de textos escritos há tempos. Não há que se por fogo nessas obras, há, sim, que ler o que foi escrito na companhia de professoras e professores capazes de apontar o que está ali e abrir um debate (EVARISTO, 2023, p. 1-2).

A autora apontou para as consequências da “limpeza” dos textos, especialmente, quanto aos termos e expressões racistas e como essas edições provocarão uma descontextualização da produção desses textos, como fez a bisneta¹³ do próprio Monteiro Lobato, em 2021 e tantos outros. Conceição Evaristo assinalou a importância dos mediadores, dos/as professores/as que precisam debater e não o negligenciar. Nessa perspectiva, compreendo, também, o quão relevante e urgente é a formação de professores/as seja de Literatura ou qualquer outra disciplina, uma formação crítica e sensível para que nós, docentes, estejamos mergulhados/as na luta contra todas as formas de opressão.

¹² Frases escritas no livro *Reinações de Narizinho* referentes à Tia Nastácia, uma das personagens negras da Coleção do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*.

¹³ Cf. Costa, 2021.

E, para encerrar sobre Monteiro Lobato, especificamente, e obras literárias em seus ‘espaçostempos’, trago novamente Nilma Lino Gomes:

Reconhecendo a qualidade ficcional da obra de Monteiro Lobato, em especial, no livro *Caçadas de Pedrinho* e em outros similares, bem como o seu valor literário, é necessário considerar que somos sujeitos da nossa própria época e responsáveis pelos desdobramentos e efeitos das opções e orientações políticas, pedagógicas e literárias assumidas no contexto em que vivemos. Nesse sentido, a literatura, em sintonia com o mundo, não está fora dos conflitos, das hierarquias de poder e das tensões sociais e raciais nas quais o trato à diversidade se realiza (BRASIL, 2011, p. 8).

E trago as crianças para reafirmar Conceição Evaristo (2023, p. 1-2): “ler o que foi escrito na companhia de professoras e professores capazes de apontar o que está ali”. Em uma aula, um estudante do 1º ano me disse¹⁴: “Professora, o Monteiro Lobato seria preso¹⁵ se escrevesse isso hoje em dia”. Desde as primeiras aulas e abordagens sobre a época de publicação do livro, contextualização do autor, conversamos sobre a lei que criminalizou o racismo e os preconceitos de raça ou cor no Brasil.

E o outro, do 3º ano, comentou com a sua colega: “Você sabia que o Monteiro Lobato era racista? Não podemos ler esse livro!”, ao que sua colega respondeu: “Ninguém vira racista só porque lê esse livro”. As crianças nos ensinam mais do que podemos supor. As aulas de literatura eram capazes de suscitar os mais potentes e encantadores diálogos. Tal qual Brito (2015, p.56) afirmou: “literatura é a arte da palavra – nasce do e no pleno espanto do viver; interpela continuamente a condição humana”.

Ou, de outro modo, como disse Nilma Lino Gomes (2011): “A literatura, em sintonia com o mundo, não está fora dos conflitos” (BRASIL, 2010, p. 06). A vida é um estado permanente de conflitos, disputas e desassossegos. As escolhas pedagógicas e o currículo são espaços de disputa. Mas como não temer os constrangimentos, as censuras, o controle dos fazeres e autocensuras pedagógicas? É possível um currículo que contemple “temas sensíveis”?

No exercício da docência, entre autoridade e liberdade, Passos e Mendonça (2021) assinalaram que há em curso um processo de autocensura pedagógica:

O que observamos em nossa prática docente e no convívio com colegas é o exercício do que estamos chamando de autocensura pedagógica. Entendemos como autocensura pedagógica o movimento pelo qual professores deixam de trabalhar determinados temas, ainda que estejam previstos no currículo de sua disciplina, buscando evitar acusações de doutrinação e/ou exposição, em especial nas redes sociais (PASSOS; MENDONÇA, 2021, p. 12).

Passos e Mendonça (2021) identificam esses assuntos ou conteúdos, que geram ou que podem gerar autocensuras pedagógicas, como “temas sensíveis”, como escravidão, ditaduras e nazismo.

Durante muito tempo a história ensinada se manteve afastada de questões polêmicas e priorizou temas consagrados, de preferência bem distantes no tempo e no espaço, pelo receio de gerar certos constrangimentos ou simplesmente de posicionar-se, assumindo o caráter eminentemente político de sua prática. Com isso, perpetuaram-se as estratégias de não abordar a história mais recente, de evitar temas que envolvessem memórias em disputa e de não expor abertamente injustiças cometidas contra pessoas ou grupos inteiros (PASSOS; MENDONÇA, 2021, p. 13).

¹⁴ Durante as aulas de Literatura, recebi a orientação da coordenação para registrar não só as perguntas literárias realizadas durante a discussão dos textos trabalhados nas aulas, mas as respostas das crianças também. Registros que eram retomados a cada planejamento. Então, ao final das aulas, eu escrevia o que era possível, algumas respostas, comportamentos, curiosidades, questionamentos, interesses das crianças. Portanto, os registros das falas das crianças não são *ipsis litteris*, mas resgates desses registros e do que ainda rememoro.

¹⁵ Cf. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

A partir dessa compreensão, do que foram qualificados como “temas sensíveis” no campo do Ensino da História, assuntos que porventura podem provocar polêmicas, constrangimentos, campos em disputa e que, neste texto, chamo-os também de *desassossegos*, é que percebo que alguns assuntos estão compondo os “temas sensíveis” e que geram autocensuras pedagógicas para os/as docentes que trabalham com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos que estão relacionados, principalmente, aos temas como: laicidade, racismo, mulher, gênero e sexualidade.

Ao longo desses anos de docência, tive algumas profundas e sensíveis conversas sobre racismo, violência, desigualdades de gênero e discriminação dentro e fora da escola. Tratamos de muitas formas de opressão presentes em nossas vidas. Porém, dentre aquelas tantas conversas em 2019, há uma que me marcou por vários motivos: em uma aula com o 3º ano, uma criança, em um dado momento da aula, quando voltamos a falar sobre racismo: “Professora, acho que eu sofri racismo desde o 1º ano”. “Por que você acha isso? Você procurou alguém aqui na escola, falou com sua família?” – perguntei. “Não, nunca falei. Acho que o meu pai não entendia”, ele me respondeu.

Semanas depois, esse mesmo estudante contou a mim e à turma, um fato que ocorrera durante o recreio, entre ele e alguns estudantes do 5º ano. Eu nem precisei falar de imediato, ele mesmo disse e turma também, os estudantes do 5º ano tinham agido de forma racista com ele. Seus colegas o acolheram prontamente. Conversamos longamente. Eu pude conversar, em outro momento, com a coordenadora e com as crianças envolvidas.

Nesse ponto, trago para o diálogo os estudos de Lia Vainer Schucman, uma pessoa branca que vem pesquisando as relações entre raça, racismo e psicologia. Segundo a autora, “poucos trabalhos foram feitos com o intuito de descrever e compreender as experiências e vivências do próprio sujeito branco como pessoa racializada” (SCHUCMAN, 2014, p. 84). A autora identifica ao menos duas possibilidades para os estudos na área da Psicologia, uma é que a “grande maioria dos psicólogos e pesquisadores são brancos e socializados entre uma população que se acredita desracializada” e outra hipótese é que “desvelar a *branquitude* é expor privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista” (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

A pesquisadora apontou os estudos de Iray Carone, Cida Bento e Edith Piza como referências e reafirma a “importância de estudar os brancos com o intuito de desvelar o racismo, pois estes, intencionalmente ou não, têm um papel importante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais (SCHUCMAN, 2014, p.84).

Bento (2022, p. 27), ao identificar os processos da *branquitude*, explicou que

[a] história do Ocidente com a expansão das civilizações greco-romanas, os descobrimentos ibéricos, a formação dos grandes impérios coloniais e, hoje, a mundialização explícita[m] o modo imaginário como posições de inferioridade para o aprisionamento do outro foram construídas.

Portanto, os europeus, no decorrer da expansão colonial, ampliaram “os alicerces ideológicos e muitas das consequências da *branquitude*” (BENTO, 2022, p. 27). A autora vai diretamente ao ponto: “As noções de ‘bárbaros’, ‘pagãos’, ‘selvagens’ e ‘primitivos’ evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos e expansão territorial da Europa” (BENTO, 2022, p. 28). E, assim, expande-se o “homem universal”, diferenciando os europeus dos não-europeus, o “homem padrão” e os outros. Deste modo, no processo de colonização se constituiu o que autoras, como Cida Bento, Nilma Lino Gomes e Grada Kilomba, dentre outras, identificam como *branquitude*.

De acordo com Gomes (2012, p. 730 apud BENTO, 2022, p. 37), a “empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça”. Nessa perspectiva, Cida Bento aponta a importância do Movimento Negro e de como se constituiu em “respostas coletivas negras ao supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual” (BENTO, 2022, p. 38).

Nesse sentido, Bento (2022) traz, para nós, pessoas brancas, a convivência com o significado da *branquitude*. E nos chama para “reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes instancias sociais [...]” (Bento, 2022, p. 128). A autora afirmou ser necessário e urgente a quebra da lógica da *branquitude*, assim como a lógica da centralidade eurocêntrica e masculina que se estabeleceu e ainda

rege a sociedade brasileira.

Cida Bento (2022, p. 22) também me ajuda a desassossegar mais um pouco. Disse a autora: “a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós”. E me pergunto: será que a escola em que eu trabalho acolhe os estudantes negros? Penso que não, principalmente quando lembro do que me disse aquele menino do 3º ano: “Professora, acho que eu sofri racismo desde o 1º ano”. Desde o 1º ano!

De acordo com o pesquisador Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2005 *apud* CAPUTO, 2012, p. 238), “qualquer estudo sobre racismo em nosso país deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente, um tabu”. Penso que seja um tabu até hoje, sobretudo para as pessoas que se recusam a refletir sobre o assunto, especialmente as brancas, e que ainda defendem a democracia racial, como explicou Schucmam (2014, p. 86).

A “democracia racial” faz parte do imaginário brasileiro e constrói um ideal do qual os brasileiros, em sua maioria, não abrem mão. Hasenbalg (1979) aponta que o conceito de democracia racial é uma arma ideológica que, por fim, socializa a população brasileira de brancos e não-brancos como iguais, evitando com isso um conflito racial no Brasil.

No episódio narrado anteriormente da criança do 3º ano, tanto a coordenadora, quanto os meninos do 5º ano, todos brancos, ficaram surpresos ao ouvirem a palavra “racismo”. Sim, ainda é um tabu. Afirmo “ainda”, porque é urgente tratarmos dos Direitos Humanos na escola, reconhecendo “que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 2012, p. 15), como respeito, ética, empatia, solidariedade. Nunca saberei como aquela e outras crianças se sentiram, mas, ao menos naquela situação, eu e as crianças da turma pudemos defendê-lo, acolhê-lo e intervir, e quem sabe, as outras crianças negras da turma também se sentiram protegidas na rede de afeto que se formou.

Hoje em dia, analisando o perfil da escola, em que só 6,64% dos discentes se autodeclararam pretos e 23,55% pardos, de acordo com os dados disponíveis no site da escola, entendendo que pretos e pardos são negros – como afirmou Sueli Carneiro¹⁶ acerca da definição defendida pelo Movimento Negro Brasileiro – significa que aproximadamente 30% dos discentes são negros, talvez todo o debate sobre racismo, em escola de maioria branca, tenha provocado algumas fissuras.

Aqui, recorro novamente a Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 23) para refletir que: “ao tratarmos dos cotidianos estamos trabalhando com ‘lugares ditos difíceis’ nos quais se expressa ‘a humilde razão’ dos seres humanos em suas vivências diárias, com suas “tantas formas de pequenas misérias”. Durante esses anos, pude refletir e aprender que se dizer antirracista não nos torna antirracistas. E que estar escrito no currículo escolar que visamos “[a]o combate às desigualdades de classe, ao racismo, ao machismo e à LGBTfobia”, não nos torna combativos.

São nossas redes educativas que nos fundam. Redes educativas são definidas por Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 24) como “a formação acadêmico-escolar; a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a da criação e ‘uso’ das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e ‘usos’ de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas”. Portanto, nossas redes educativas são contínuas e permanentes, constitutivas das nossas ações pedagógicas cotidianas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Até o momento daqueles acontecimentos com os textos da bruxa, do espelho e, sobretudo, da Narizinho, eu pensava que exercia minha docência comprometida com a luta contra as exclusões e opressões, defendendo minha liberdade de ensinar, sem neutralidade e sem “lavar as mãos” para as opressões. Porém, após o que se passou a partir do texto da Narizinho, compreendi que foram acionados mecanismos de defesa do ego, descritos por Paul Gilroy em um discurso público e elucidados por Grada Kilomba, são eles: “negação; culpa; vergonha; reconhecimento; reparação” (*apud* KILOMBA,

¹⁶ Cf. Mano a Mano, 2022.

2021, p.43):

Porém, como ninguém é capaz de *desver* algo, é preciso “*saber o que vai se fazer com o que se vê*”, como disse um amigo. Kilomba (2021) afirmou que esses diversos passos que revelam a consciência sobre o racismo não são uma questão moral, mas sim um processo psicológico. Então, para a autora, o “*sujeito branco deveria se perguntar ‘Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’* Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo” (KILOMBA, 2021, p. 46). Não que esse ele seja simples. Não tem nada simples, tanto do ponto de vista psicológico, quanto do político e do sócio-histórico.

Nesse sentido, em seu estudo psicossocial sobre a *branquitude*, Schucman disse (2014, p. 92):

[...] precisamos que haja por parte dos sujeitos brancos – além da aquisição da consciência de sua racialidade e de que são precursores de mudanças em seus micro-lugares de poder e atuação – uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade como um todo. É preciso que a *branquitude*, como lugar de normatividade e poder, se transforme em identidades étnico-raciais brancas onde o racismo não seja o pilar de sua sustentação.

Preciso persistir: é preciso *ir além do já sabido*. Então, recorro, novamente, a Bento (2022, p. 128):

[...] trabalhar com equidade exige um posicionamento sistêmico, significa reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes instancias sociais, seja no interior das organizações, seja no campo em que ela atua enquanto parte de um coletivo de organizações que compõe a sociedade.

Logo, pensar a escola como uma instituição entranhada de opressões e de relações de dominação de gênero, raça, classe, origem, entre outras, “*relações que guardam similaridade na forma como são construídas e perpetuadas*” (BENTO, 2022, p. 15), portanto, torna-se imprescindível perceber que não basta garantir a presença de personagens negros e indígenas nos materiais didáticos, nem apenas ter nas estantes livros que tratam de gênero e sexualidade, assim como não podemos nos contentar com que a escola apenas se autoproclame laica.

Defendo que há outras lógicas possíveis e que, portanto, é possível criar ‘*conhecimentossignificações*’ nas ‘*prácticasteorias*’ com os cotidianos, como argumentam Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 28-29),

“*revoltar*” em [...] [nós] o que está pronto e acabado, ganhando força [...] [prácticoteórica] para organizar os argumentos de apoio à vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que [devemos] travar, tentando superar cada vez mais a tão difícil cotidianidade.

Enfrentar os debates com “*temas sensíveis*”, como os trazidos pelos textos abordados neste artigo, é debater gênero, laicidade e racismo, tópicos indispensáveis nos cotidianos das salas de aula. E a liberdade que nos constitui como educadoras e educadores deve ser aquela para que sejamos capazes de tratar com ética o trabalho com crianças, jovens ou adultos. Na perspectiva defendida por Freire (1996, p. 16), a ética “*que condena a exploração da força de trabalho do ser humano [...], a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe*”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. de e ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p. 1-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ANDRADE, Nívea. Da escola de samba à escola fundamental: caminhos para pensar os cotidianos com Cris Costa, Certeau e Lefebvre. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 20, p. 275–293, 2013. Doi: 10.26512/resafe.voiz0.4617. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4617>. Acesso em: 10 mai 2022.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos- após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEREIRA, Leonardo; SÚSSEKIND, Maria Luiza. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV Editora, 2019. vol. 1. p. 19-45.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica n. 15, 2010, p. 1-7. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26-28, set. 2010 [Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n.6/2011].

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica n. 6, 2011, p.1-9. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, ago. 2011.

BRITO, Luiz Percival Leme. As razões do direito à literatura. In: BRITO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de et al. (org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 12-35. Disponível em:

<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>. Acesso em: 09 out. 2023.

CAPUTO, Stela G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Julia Gurgel do Amaral Freire de. **Escolas Perambulantes**: professoras e estudantes que caminham pelas cidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Anna Gabriela. [colaboração para a CNN Brasil]. Bisneta de Monteiro Lobato exclui passagens racistas em adaptação de clássico. CNN-Brasil. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/bisneta-de-monteiro-lobato-exclui-passagens-racistas-em-adaptacao-de-classico>. Acesso em: 27 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MANO A MANO. Sueli Carneiro [Locução: Mano Brown]. **Podcast**. 26 maio 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode>. Acesso em: 14 abr. 2023.

NÓS, MULHERES NEGRAS, temos uma maneira de ficcionalizar que é diferente. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, ano 2023, n. 24250, 18 abr. 2023. Cultura, p. 1-2. Disponível em:

<https://www.correiodamanha.com.br/cultura/2023/04/54071-nos-mulheres-negras-temos-uma-maneira-de-ficcionalizar-que-e-diferente.html>. Acesso em: 15 maio 2023.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda **O professor é o inimigo!** Uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. Disponível em: <https://morula.com.br/produto/professor-inimigo/>. cesso em: 12 nov. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da *branquitude* paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83–94, jan. 2014. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?lang=pt#>. Acesso em: 09 out. 2023.

SEPULVEDA, José Antonio. **Laicidade em Destaque**. [S.l.]: ANPED, 2018. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/laicidade-em-destaque-jose-antonio-sepulveda-uff>. Acesso em: 30 out. 2023.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA Denize; FERNANDES Vânia Claudia. Ensino religioso e laicidade: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. **Revista Contemporânea de**

Educação, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1829/1968>. Acesso em: 10 mai 2023.

TEMPORIM, Patricia Gama Cansi. **É escola ou espetáculo?** Um grupo de dança que faz da sociabilidade o seu currículo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons [Atribuição-NãoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Internacional.